

UNIVERSITETET
I OSLO

MASTEROPPGAVE

Elever med lærevansker sine erfaringer med inkludering i uteskole

En kvalitativ intervjustudie

Frida Taagerud Aasgaard

SPED4096
40 stp.

Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022



Sammendrag

Tema og bakgrunn

Formålet med denne har vært å finne ut mer om elever med lærevansker sine erfaringer med inkludering i uteskole. Problemstillingen som danner grunnlaget for min masteroppgave er: *Hvordan opplever elever med lærevansker inkludering i uteskole?* Med utgangspunkt i problemstillingen ble det utformet to forskningsspørsmål, hvor det ene fokuserer på hvordan uteskole bidrar til inkludering og det andre hvordan uteskole bidrar til mestring og trivsel.

Metode

Det ble benyttet en kvalitativ tilnærming og intervju ble brukt som metode i datainnsamlingen. Utvalget var fire elever med generelle lærevansker som gikk i 5. klasse på en barneskole på Østlandet. For å ta utgangspunkt i et elevperspektiv ble intervjuet formet som et livsverdensintervju, en retning som er inspirert av fenomenologisk syn på det helhetlige mennesket. Valget av analyse falt på tematisk analyse og teksten ble tolket gjennom et hermeneutisk perspektiv for å ivareta elevenes subjektive oppfatning av virkeligheten.

Resultater og konklusjoner

Elevene forteller at de foretrekker uteskole som læringsarena, til fordel for klasseromsundervisning. På uteskole får elevene muligheten til å fokusere på andre læringsmål, enn de rent faglige. De opplever det som positivt å få være i naturen og å holde på med oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger. Elevene kan fortelle at de er aktivt deltakende og samarbeider med hverandre for å løse oppgavene. De er opptatt av å ta hånd om hverandre, å inkludere de som er utenfor og ønsker mer medbestemmelse i skolehverdagen. Når de opplever utestengelse, uenigheter eller ignorering søker de til hverandre eller får hjelp fra en voksen. Avslutningsvis opplever elevene inkludering i uteskole gjennom å være en del av et fellesskap, med de fordeler og ulemper det medfører.

Forord

Dette å arbeide med en masteroppgave har vært en prosess som har krevd mye arbeid og tid. Det har til tider vært utfordrende å få avsatt tid til arbeidet med masteroppgaven, fordi jeg har hatt deltidsjobb som har tatt mye tid. Mest tid har jeg likevel brukt på universitetet med mine medstudenter, der vi har delt erfaringer i pausene og støttet hverandre i prosessen. Jeg vil takke venner i kollektivet som har holdt ut med meg, og i lag med andre venner og familie har kommet med oppmuntrende ord og fått meg til å tenke på andre ting når jeg har trengt det.

Jeg vil benytte anledningen til å takke veilederen min gjennom prosjektet, Jorun Buli-Holmberg, for å ha motivert meg til å skrive og holdt fokuset mitt på riktig spor. Hennes engasjement og kunnskap for temaet har økt interessen min for å lære mer om elevens opplevelse av inkludering. Jorun har brukt mye tid på å løfte og veilede meg gjennom det siste halvåret og uten henne hadde ikke oppgaven sett ut som den gjør i dag.

Til slutt vil jeg takke elevene som deltok i intervjuet. Deres opplevelser og erfaringer har resultert i at jeg har fått en bredere forståelse av elevenes livsverden. Samtidig håper jeg elevenes deltakelse i intervjuet har bidratt til at de har blitt mer klar over hvordan de har det og hva som skal til for å få det bedre.

Oslo, mai 2022

Frida Taagerud Aasgaard

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Personlig interesse	1
1.2 Metodevalg	1
1.3 Inkludering og uteskole	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Oppgavens oppbygging	4
2.0 Teori og empiri	5
2.1. Fra segregering til inkludering	5
2.2 Inkludering	6
2.2.1 Begrepet inkludering	7
2.2.2 Organisatorisk-fysisk, sosial og faglig-kulturell inkludering	9
2.2.3 Inkludering og betydning for trivsel og læring	10
2.2.4 Inkludering og lærevansker	12
2.3 Uteskole	12
2.3.1 Begrepet uteskole	13
2.3.2 To ulike forståelser av uteskole	14
2.3.3 Uteskole som arena for danning	14
2.3.4 Uteskole og fysisk aktivitet	15
2.3.5 Relasjonelle sider ved uteskole	16
2.4 Mestring	17
2.4.1 Definisjoner av begrepet mestring	17
2.4.2 Mestring på skolen	18
2.4.3 Teorier innen mestring	19
3.0 Forskningsmetode	23
3.1 Valg av forskningsmetode	23
3.2 Utvalg	24
3.2.1 Beskrivelse av hvordan de utvalgte elevene reagerte på intervjusituasjonen	24
3.3 Intervju som metode i datainnsamlingen	26
3.4 Gjennomføring av intervjuer	28
3.4.1 Pilotintervju	28
3.4.2 Intervju av barn	29
3.4.3 Intervjuer med personer fra andre kulturer	29
3.4.4 Gjennomføring av intervjuene	30
3.5 Kvalitet i studien	31
3.5.1 Troverdighet	31
3.5.2 Gyldighet	32

3.6 Resultat og analyse	34
3.7 Etske hensyn	35
4.0 Resultat	37
4.1 Hvordan uteskole bidrar til inkludering	37
4.1.1 Elevenes forståelse av inkludering	37
4.1.2 Positive og negative opplevelser av inkludering	38
4.1.3 Positive og negative erfaringer med uteskole	40
4.2 Faglige og sosiale mestringserfaringer og trivsel	42
4.2.1 Positive og negative mestringserfaringer	42
5.0 Drøfting	45
5.1 Elevene forstår inkludering ut fra den sosiale dimensjonen	45
5.2 Hvordan uteskole påvirker sosial inkludering	45
5.2.1 Positive opplevelse med sosial inkludering	45
5.2.2 Negative opplevelser med sosial inkludering	47
5.3 Faglig inkludering i uteskole bidrar til mestring	48
5.3.1 Faglig samarbeid	48
5.4 Uteskole som organisatorisk og fysisk ramme for inkludering	50
5.4.1 Uteskole som supplerende læringsarena	50
6.0 Avslutning og konklusjoner	52
6.1 Hvordan uteskole bidrar til inkludering	52
6.2 Hvordan uteskole bidrar til mestring og trivsel	52
6.3 Hovedkonklusjon: hvordan elever med lærevansker opplever inkludering i uteskole	53
6.4 Styrker og svakheter ved metoden i oppgaven	53
6.5 Implikasjoner	54
6.5.1 Hvordan kan skoler forhåpentligvis bruke resultatene	54
6.5.2 Hvilke forskning trenger for å få vite mer om uteskole og inkludering	54
7.0 Litteratur	55
7.0 Oversikt over vedlegg	61
Vedlegg 1: Intervjuguide elev	62
Vedlegg 2: Skriv til lærer	65
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	66
Vedlegg 4: NSD godkjenning	69
Vedlegg 5: Koding i tabell	72

Antall ord: 20 286

1.0 Innledning

I denne masteroppgaven undersøkes hvordan uteskole bidrar til inkludering. Fokuset er særlig rettet mot hvordan elever med generelle lærevansker erfarer inkludering i uteskole. Elevene som deltok i min undersøkelse sliter skolefaglig og har mellom moderat og lav grad av generelle lærevansker. Generelle lærevansker defineres av Statped (2021) slik: “Når lærevanskene gjelder alle/de fleste opplæringsområder, med bakgrunn i generell nedsatt kognitiv funksjon”. Elevene som deltok med informasjon går i 5. klasse, og kan dermed benevnes som både barn og elev. Jeg vil bruke betegnelsen elever, og ikke elever med særskilte opplæringsbehov gjennomgående i oppgaven. Sentrale begreper som inkludering, uteskole og mestring blir definert i teorikapittelet.

1.1 Personlig interesse

Min personlige interesse for uteskole og det læringspotensialet som ligger i det å være ute, er knyttet til egne erfaringer med uteaktiviteter fra barndommen og frem til i dag. Dette gjelder særlig erfaringer fra forsvaret, og fra min faglærerutdanning i kroppsøving, idrettsfag og friluftsliv. Først gjennom faglærerutdanningen fikk jeg et overblikk over hvordan elevene i uteskolen var sammen med hverandre i fysiske, faglige og sosiale aktiviteter. Bakgrunnen for min interesse for elever med lærevansker kommer av at jeg har opplevd å mangle de redskapene som skulle til for å hjelpe de elevene til mestring og utvikling i aktiviteter i uteskole. De med lik eller relativt lik utdanning som meg har lite eller ingen undervisning, pensum eller erfaring gjennom studiet rundt temaet om elever med særskilte behov. Det kan derfor tenkes at lærere ikke har tilstrekkelig med kunnskap eller kompetanse til å tilrettelegge undervisningen for å møte elevers ulike behov.

1.2 Metodevalg

Med bakgrunn i at jeg undersøker elever med generelle lærevansker sine erfaringer med inkludering i uteskole, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie. En kvalitativ tilnærming vil være velegnet for å få en dypere innsikt og et mer helhetlig bilde av elevenes oppfatninger av sin situasjon i uteskole. Målet var å prøve å forstå hvordan elevene med lærevansker opplever opplæringen og fellesskapet på uteskole. Kvalitative studier gir mulighet til å gå i dybden gjennom å få tak i elevenes subjektive oppfatninger, og til å samle inn mer detaljert

informasjon om hvordan elever med lærevansker opplever sin skolesituasjon. Ved å forstå elevenes subjektive oppfattelse kan det bidra til å bringe fram kunnskap om elevenes læring og utvikling faglig og sosialt.

Denne oppgaven er inspirert av tre masteroppgaver skrevet av Ovesen og Ovesen (2010), Stampe (2020) og Engebretsen (2017). Ovesen og Ovesen (2010) skriver om uteskole og inkludering fra en lærers perspektiv. Stampe skriver også om uteskole i et lærerperspektiv. Engebretsen (2017) skriver om hvordan elever opplever at det å være sammen med andre på skolen påvirker deres sosiale selvoppfatning.

1.3 Inkludering og uteskole

Inkludering i skolen har røtter tilbake til L97, der begrepet for første gang ble tatt i bruk for å fremme elevenes utvikling i skolen (Nilsen, 2019). Siden den gang har forståelsen rundt inkludering blitt ett av de mest sentrale prinsippene i den overordnede delen av læreplanen.

Inkludering er et sentralt prinsipp i overordnet del av læreplan, og står skrevet i §3.1 *Et inkluderende læringsmiljø*. I denne paragrafen gis det føringer for at skolen skal fremme elevenes helse, trivsel og læring. Et godt læringsmiljø i klassen skal bidra til at elevene opplever tilhørighet og gir støtte til hverandre. Læringsmiljøet skal bidra til at alle elever blir sett og hørt, og at deres ulikheter skal bli tatt hensyn til. Både elever og lærere har medansvar for å bygge og opprettholde et godt læringsmiljø og hindre at negative situasjoner oppstår. Elevene skal forbedres til å bli i stand til å ta medansvar når de lærer å være i positivt samspill med hverandre, og få muligheter til å erfare hverandres styrker gjennom samspill og samarbeid. Dette forventes å bidra til at elevene opplever at de har sin plass i et læringsfellesskap, der alle er forskjellige, og at relasjoner mellom elever og lærere vil føre til utvikling av gode vennskap gjennom deltakelse og anerkjennelse av hverandre. To andre paragrafer i den overordnede delen av læreplanen kan også knyttes til inkludering; § 1.2 *Identitet og kulturell mangfold* og 1.6 *Demokrati og medvirkning*, retter fokuset mot at et godt samfunn krever en befolkning som er inkluderende, der alle respekterer likheter og forskjeller i mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Uteskole som arena for opplæring i skolen kan gi elevene muligheter til å utvikle seg som et helhetlig og integrert menneske (Bagøien & Storli, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Opplæringen i uteskole handler om å utvikle kompetanse i tråd med læreplanen for fag gjennom å være ute i naturen. Ofte foregår det på friluftslivets premisser, som er et av hovedområdene i læreplanen (Leirhaug & Arnesen, 2016). Ved å flytte læringsarenaen ut i naturen får elevene muligheter til å stimulere flere sanser, noe som gir et godt fundament for læring. I følge Skaalvik og Skaalvik (2014) er det nærliggende å tro at uteskole ikke bare er oppløftende og berikende faglig, men også gjennom utviklingen av egen personlige identitet. Med andre ord påvirker dette elevenes dannelsingsprosess (Leirhaug & Arnesen, 2013). Gjennom å bruke uteskole som læringsarena kan læreren legge til rette for at elevene kan bruke fantasi og kreativitet i møte med ellers teoretiske fag som matte og naturfag. Bagøien og Storli (2013) hevder at uteskole kan bidra til trivsel gjennom at elevene erfarer utfordrende fysiske oppgaver som å krabbe, løpe, klatre, smyge eller bevegelser er påvirket av sentrifugalkraften. Det er derfor rom for å fokusere på andre evner og ferdigheter enn kun det faglige.

Læringsfokuset på arenaen uteskole har muligheten for å være varierende og læreren kan legge til rette for at sterke ferdigheter kan kompensere for de ferdighetene som er svakere. Hvordan elevene responderer på det som er en annerledes tilnærming enn den tradisjonelle klasseromsundervisningen, kan være lærerik for de fleste elever. Mange skoler bruker i dag variasjon i læringsarenaer som for eksempel uteskole, og dette kan være fremmede for å skape motivasjon for faglig og sosial inkludering. Det gjelder innad på skolen, men også utover til andre lokaler og steder. Der vil de få muligheten til å møte andre kulturer og perspektiver på læring og identitet. Elevenes møte med samfunnet i undervisningen kan øke deres tilstedeværelse i språklige, politiske og kulturelle diskusjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.3 Problemstilling

Målet med mitt masterprosjekt var å få mer kunnskap om hvordan elever med generelle lærevansker opplever inkludering i uteskole som en supplerende læringsarena. Elevers opplevelse av inkludering er komplekst sett i sammenheng med hvordan utdanningssystemet i Norge er bygget opp. Haug (2014) hevder det er behov for å forbedre forholdene i skolen for å møte elevers ulike behov, og at dette gjelder både spesialundervisning og ordinær undervisning.

Å rette fokuset mot et elevperspektiv var sentralt. Dette med bakgrunn i at forskningsprosjektet, som mitt masterprosjekt er tilknyttet, skulle innhente informasjon direkte fra elevene med fokus på uteskole og inkludering. Pernille Stampe (2020) hadde i samarbeid med forskerne i dette prosjektet skrevet sin masteroppgave rundt inkludering i uteskole fra et lærerperspektiv. I hennes oppgave kom det blant annet fram et behov for å se inkludering i uteskole fra et elevperspektiv. Dette danner bakgrunnen til at jeg valgte å ha et elevperspektiv i denne masteroppgaven.

Min problemstilling er: Hvordan opplever elever med lærevansker inkludering i uteskole?

For å svare på problemstillingen er det utformet to forskningsspørsmål.

Hvordan bidrar uteskole til inkludering?

Hvordan bidrar uteskole til mestring og trivsel?

1.4 Oppgavens oppbygging

Forskningsspørsmålene bidrar til å organisere oppgavens struktur, i tillegg til intervjuguiden som har tatt spørsmålene som hovedkategorier. Denne masteroppgaven har 6 kapitler. Det første kapitlet er innledningen der jeg redegjør for bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Det andre kapitlet inneholder teori og empiri om inkludering, uteskole og mestring. Det tredje kapitlet er metode, og her beskrives metodevalg, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju, analyser av data, etiske betraktninger og undersøkelsens kvalitet og metode. Det fjerde kapitlet inneholder presentasjon av resultater, det femte kapitlet er drøftinger av resultater. Det sjette kapitlet er avslutning, og her trekkes hovedfunnene og konklusjoner i oppgaven fram.

2.0 Teori og empiri

I dette kapittelet legges det vekt på tre temaer relatert til masteroppgavens problemstilling, hvordan elever med lærevansker opplever inkludering i uteskole. Innledningsvis gis det et historisk overblikk fra segregering til inkludering. Deretter redegjøres det for inkludering som er inndelt i tre deler, 1) inkludering i et historisk og utdanningspolitisk perspektiv, 2) definisjoner på inkludering og 3) teori og empiri om inkludering. Videre gjøres det rede for uteskole som er inndelt i to deler, 1) definisjoner av uteskole og 2) teori og empiri om uteskole. Avslutningsvis trekkes det inn relevant teori om mestring og den betydning dette får for inkludering i skolen.

2.1. Fra segregering til inkludering

Inkluderingsprosessen for elever med særskilte behov kan beskrives i tre faser (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Nilsen, 2017). Den første fasen omtales som segregeringsfasen, som var preget av at elever som falt utenfor den ordinære skolen gikk på spesialskole. Skolene hadde ulike fokusområder og var ofte knyttet til vanskeområde som syn, hørsel, utviklingshemming m.m. Dette førte ofte med at elevene måtte reise langt for å kunne gå på en spesialskole som var tilpasset de særskilte behovene og innebar at elevene ikke kunne bo hjemme. Segreeringsfasen ble kritisert for at skolen var mer et oppholdssted, enn et læringssted. Overgangen til integreringsfasen førte med at alle elever skulle få muligheten til å gå på den ordinære nærmiljø skolen (Buli-Holmberg et al., 2015; Hesselberg & von Tetzchner, 2019; Nilsen, 2017). Innstillingen til Blomkomiteen (1971) om en ny lov om rett til spesialundervisning og tilrettelagt undervisning i den ordinære skolen, anbefalte at elevene skulle få muligheter til å være delaktige i fellesskapets goder, forpliktelser og oppgaver og at alle elever fikk rett til å gå på ordinær skole (Nilsen, 2017).

I integreringsfasen, som var den andre fasen, gikk skolen fra å gi spesialundervisning som følge av elevenes diagnose/vanske til å gi det på bakgrunn av elevenes individuelle behov (NOU 1995:18). Likevel bemerkes det at elevene i større grad skulle tilpasse seg skolen, enn skolen skulle tilpasse seg elevene. Etterhvert som det kom flere elever med særskilte behov/diagnoser inn i skolen, førte dette til at de som arbeidet i skolen utviklet forståelse for at skolen måtte endre seg for å møte elevenes behov på en bedre måte.

Dette var innledningen til den tredje fasen, inkluderingsfasen, hvor begrepet inkludering ble tatt inn i læreplanverket i 1997. I den nye læreplanen ble det beskrevet at elever med særskilte behov skulle få muligheten til å bidra i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet (Buli-Holmberg et al., 2015; Nilsen, 2017). Noen år tidligere utga FN Salamanca erklæringen, et holdningsendrende arbeid som ga skolen ansvaret for tilretteleggelse av at alle elever skal inkluderes (UNESCO, 1994). Læreplanen fra 1997 videreførte budskapet og la med det mer vekt på inkludering av alle elever i den ordinære skolen. Nilsen (2017) hevder at sammenhengen mellom inkludering og elever med særskilte behov ble problematisert, og at de ble fremhevet som et svært viktig område å forbedre. Dette med bakgrunn i at elever med særskilte behov var de som i minst grad opplevde å bli inkludert i skolen. For å lykkes med å inkludere elever med særskilte behov i den ordinære skolen, ble skolen utfordret til å favne en bredere variasjon i elevsammensetningen.

Inkludering dreier seg ikke om overføring av barn fra spesialtiltak til vanlig skole, men om at alle barn starter sin skolegang og går sammen i sin lokale skole.

Inkludering stiller ikke krav til elevers evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos alle elever. Derfor er inkludering ikke (eller ikke bare) en reform av spesialundervisningen, men en ambisiøs reform av hele skolen og dens totale opplæring (Nilsen, 2017, s. 22).

Nilsen (2017) sin beskrivelse i sitatet ovenfor, viser til et tydelig skille mellom inkluderings-, integrerings- og segregeringsfasen. I løpet av prosessen med de tre fasene økte fokuset på å identifisere vansker for å utvikle bedre tiltak rettet mot elevene (Hesselberg & von Tetzchner, 2019). Utviklingen fra segregering til integrering til inkludering har tatt mange år og hvordan inkludering bør og kan foregå i framtida vil endres og utvikles, noe som viser til at det fortsatt er et videre utviklingspotensial knyttet til inkludering. Dagens syn på inkludering handler hovedsakelig om å ta vare på mangfoldet av elever på det som anses å være den beste måten for elevene (Buli-Holmberg et al., 2015).

2.2 Inkludering

Inkludering i en skole for alle er i dag et kjent prinsipp for de som arbeider i skolen. Skolen har utviklet seg til å fokusere på inkludering for alle elever, og sørge for at alle trives og lærer

(Jordet, 2010). Utfordringene skolene kan ha til å realisere inkludering kan være basert på dårlig økonomi, lite kunnskap, manglende lojalitet, konservatisme, motstand fra foreldre og lærere, motstand fra det spesialpedagogiske systemet, svake læreplaner og mer til (Haug, 2014). For å løse utfordringene med å inkludere elever hevder Haug (2014) det må arbeides med å øke kunnskap for å legge til rette for inkludering og om hvordan dette kan praktiseres. Begrepet inkludering og forskning knyttet til inkludering viser til ulike forståelse av inkludering og hvordan dette kan, skal eller bør praktiseres (Buli-Holmberg m.fl., 2022). Målet med dette kapitlet er å redegjøre for kunnskapsstatus knyttet til inkludering.

2.2.1 Begrepet inkludering

Inkludering er et overordnet utdanningspolitisk prinsipp og begrepet inkludering defineres på ulike måter med utgangspunkt i mange ulike perspektiver. Med bakgrunn i at det ikke er en tydelig definisjon av inkludering får dette konsekvenser for hvordan de som arbeider i skolen forstår og praktiserer inkludering (Haug, 2014). Begrepet inkludering kan eksempelvis forstås basert på følgende overordnede definisjon begrep:

“Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever” (St. meld. 6, 2019–2020, s. 11).

Haug (2014) beskriver inkludering som et begrep satt sammen av ulike dimensjoner som deles inn i horisontale og vertikale akser. Dette er en måte å dekonstruere begrepet på, noe som gjør det lettere å se ulike perspektiver en kan forstå inkludering på. Den vertikale akse består av forvaltningen fra staten til klasserommet og alle organene mellom. Det er et hierarki der organene under følger styringen fra organene over. Den horisontale akse er satt sammen av fire utfordringer: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Gjennom fellesskapet skal elevene høre til i en klasse og ta del i det sosiale fellesskapet bringer med. Deltakelsen handler om å bidra til fellesskapet ut fra egne forutsetninger og samtidig kunne dra fordeler av å være i det. Den tredje utfordringen er medvirkning i opplæringen ved å bli informert, mulighet til påvirkning og bli hørt. Til slutt kommer å sikre et utbytte av opplæringen som skal komme eleven til gode, både faglig og sosialt. Ved argumentering om undervisningen i skolen er inkluderende, refereres det til flere av organenes føringer for inkludering. Det er

derfor ikke tilstrekkelig å forsvare at undervisningen er inkluderende om man kun refererer til læreplanens overordnede del (Haug, 2014).

En annen tilnærming til begrepet inkludering dreier seg om tilhørighet, deltakelse og medvirkning. Prinsippene kan trekkes tilbake til Blomkomiteens innstilling fra 1971, der begrepene ble brukt for å beskrive kriteriene for integrering. Denne tilnærmingen fokuserer på hvordan læreren kan legge til rette for inkludering av elever og er et perspektiv der elevens ansvar for inkludering ikke er relevant (Sigstad, 2017). Buli-Holmberg (2017) forklarer at lærerens fokus på tilrettelegging av tilhørighet, deltakelse og medvirkning kan bidra til at elevene blir mer inkluderte i læringsfellesskapet. Elevene er deltakende på den skolen de går på og i den klassen de går i. Retten for at alle elever kan gå på sin egen nærscole medfører at de i større grad kan delta aktivt i nærmiljøet. Læreren kan legge opp til at elevene arbeider med ulike oppgaver i ulike gruppesammensetninger hvor de til enhver tid kan bruke hverandre for å løse oppgavene i tillegg til veiledning fra lærer. Hvorvidt elevene føler en tilhørighet bør derimot heller forankres i deres egne opplevelser av å være en del av et fellesskap. Dette kan gjøres ved å tilrettelegge for positive opplevelser i læringsfellesskapet. For at elevene skal være mer deltakende i egen læringsprosess bør læreren bli kjent med og anerkjenne elevene for hvem de er. Læreren bør gjøre seg selv tilgjengelig for elevene og se situasjoner gjennom deres perspektiv. På denne måten kan læreren skape gode relasjoner til elevene og kan bidra til at elevene føler en større grad av tilhørighet. Læreren må også ta hensyn til mangfoldet av de ulike elevene i læringsfellesskapet. Dette kan gjøres ved å tilrettelegge undervisningen basert på elevenes forutsetninger og bakgrunn. For å tilrettelegge for medvirkning må læreren engasjere elevene i egen læringsprosess. På denne måten kan elevene uttrykke ønsker og bekymringer for undervisningen, noe læreren tar hensyn til for å ivareta elevenes medvirkning (Buli-Holmberg, 2017).

Ved å være en del av et fellesskap følger det med forpliktelser og medansvar elevene vil ha overfor hverandre (Sigstad, 2017). For å oppleve stor grad av tilhørighet, deltakelse og medvirkning forutsetter det at elevene har mennesker rundt seg som betyr noe for dem. Med andre ord må elevene utvikle gode relasjoner for å føle seg inkludert i fellesskapet (Sigstad, 2017). Tilnærmingen kan trekkes til Nilsens (2017) beskrivelser av tre ulike dimensjoner for inkludering, der deltakelse henger sammen med den organisatoriske og fysiske dimensjonen og tilhørighet i mangfoldet kan relateres til den sosiale dimensjonen.

2.2.2 Organisatorisk-fysisk, sosial og faglig-kulturell inkludering

Inkludering kan i følge Nilsen (2017) ses i lys av de tre dimensjonene; organisatorisk-fysisk, sosial og faglig-kulturell inkludering. Nilsen (2017) hevder at de tre dimensjonene er gjensidig avhengige av hverandre og vil kunne fremtre i all form for inkludering. Han poengterer at det kun i teoretisk sammenheng er mulig å skille dem fra hverandre. De tre dimensjonene for inkludering kan ses gjennom et objektivt og et subjektivt perspektiv, og derfor vil det være mulig å se på elevenes opplevelser.

Den første dimensjonen omtaler Nilsen (2017) som den organisatoriske og fysiske sider ved inkludering. Det handler om hvor elevene går på skole og hvordan hverdagen er organisert. Den objektive delen er hvor mange elever som er til stede og hvor de befinner seg i undervisningen og hvor den subjektive delen handler om hvordan elevene opplever dette. Nilsen (2017) trekker frem utfordringen med å ta elever ut av ordinær undervisning kan resultere i å være ekskluderende, selv om handlingen er ment godt. Videre kan man veie for og i mot ulike organiseringer, men til slutt er det eleven selv som kan uttrykke om tiltaket er ekskluderende eller inkluderende. Det er derfor viktig å få frem elevens egne opplevelser og erfaringer. I den norske skolen kommer den fysiske dimensjonen til syne da alle elever har rett til skolegang. Samtidig kan elevene ha navnet sitt på pulten, egen stol og tilhørende en bestemt klasse, noe som legger til rette for den organiserte delen av dimensjonen (Lassen, 2017).

Den andre dimensjonen for inkludering omtaler Nilsen (2017) som den sosiale, noe som vil påvirke i hvilken grad elevene føler seg velkomne og trygge i miljøet. Om det er lagt til rette for lav grad av medbestemmelse kan det resultere i dårlig klassedynamikk og fremmedgjøring av miljøet. Nilsen (2017) refererer til Olsen et al. (2016) som beskriver at 17% av elever opplever at de ikke hører til i miljøet og 12–14% er ensomme og blir ekskludert på skolen.

Den sosiale dimensjonen handler også om hvem eleven er og hvordan vedkommende er blant andre. Her vil elevenes bakgrunn og forutsetninger forme hvordan de takler å være i samme rom og i mindre grupper. Den sosiale dimensjonen ser på inkludering som godt for enkeltmennesket, men også for større grupper som klasse eller skolen. De lærer å leve med og respektere hverandre i relasjoner som elev-elev og elev-lærer. Gjennom relasjonsbygging,

plikter og ansvar vil elevene ta større del i eget læringsmiljø, noe som bidrar til at elevene styrker egen læring (Lassen, 2017). Et inkluderende læringsmiljø er viktig for elevenes trivsel og er innlemmet i overordnet del av læreplanen, noe som indikerer på at det skal etterstrebes på alle læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan elevene opplever egen hverdag er også en del av læringsmiljøet. Med det så vil hvordan elevene opplever inkludering i uteskole være en del av læringsmiljøet. Elevene har en rett til et godt læringsmiljø på alle arenaer (NOU, 2015:2).

Den tredje dimensjonen faglig og kulturell inkludering knytter Nilsen (2017) til det faglige arbeidet som foregår i skolen, og hvordan elevene får muligheten til å delta i læringsfellesskapet. Det handler om hvordan elevene arbeider sammen, ved hvilke metoder og måter de benytter for å løse de faglige oppgavene. For å inkludere flere elever bør de erfare at faglige utfordringer er tilpasset egne faglige forutsetninger, noe som fører til at elevene kan oppleve mestring. Det kulturelle kan knyttes opp til den generelle delen av læreplanen der det er et fokus på at alle elever skal være en del av et felles kunnskaps- kultur og verdigrunnlag (Nilsen, 2017).

2.2.3 Inkludering og betydning for trivsel og læring

I utvikling og forbedring av praktisering av inkludering i skolen hevder Nilsen (2017) at skoleledere og lærere har en sentral rolle. Disse har ansvar for å påvirke hvordan elevene opplever sin trivsel på skolen. Når inkluderingen i en klasse eller gruppe er god vil behovet for særskilte tiltak bli mindre. På en annen side vil ikke en klasse der det er et stort behov for særskilte tiltak indikere på at undervisningen er av lavere kvalitet for inkludering (Haug, 2014). Det kan derimot være krevende for lærerne å legge til rette for inkludering når mangfoldet av elevene er stort og behovene deres forskjellige. Lærere i ordinær skole er ivrige på å jobbe for inkludering, men presiserer at det er utfordrende. Lærere problematiserer hvor forskjellige behov elevene kan ha og dermed er utfordrende å strekke til. Hvordan elevene egentlig opplever inkluderingen hevder Sigstad, Buli-Holmberg og Morken (2021) best kan gjøres ved å samle informasjon fra elevene selv.

Den norske fellesskolen skal omfavne alle elever på tvers av økonomisk, sosial, kulturell og religiøs bakgrunn og kjønn. Visjonen er at alle elever skal få like muligheter og bidra til at alle kan få utnyttet sitt læringspotensial. Dette er basert på Norges utdanningspolitiske

grunnlag som speiler samfunnets syn og holdninger (Buli-Holmberg et al., 2015; Jordet, 2010). Praktiseringen av de nevnte verdiene møter på flere dilemmaer som for eksempel hvordan elever blir behandlet ulikt på bakgrunn av deres rett til tilpasset opplæring. Da får elevene muligheter til å lære i tråd med egne forutsetninger, samtidig som læringen skal foregå på en likeverdig måte innenfor det samme læringsfellesskapet. Dette kan være utfordrende å realisere i praksis for lærere, men det å variere metodetilnærmingen i undervisningen bidrar til at elevene får muligheter til og erfarer ulike måter å lære (Buli-Holmberg, 2017). Når elevene får erfare flere måter å lære, på ulike læringsarenaer, vil skolen favne flere av elevene og bidra til læring og trivsel (Jordet, 2010).

Å etterstrebe inkludering i et læringsfellesskap kan bidra til at elevene opplever trivsel og tilhørighet i klassens fellesskap. Et inkluderende læringsfellesskap kan legge til rette for trivsel og samhold, og det er et område skolen kontinuerlig jobber med for å forbedre for at alle elever skal få en plass å høre til (Lassen, 2017; NOU, 2001:22). Tilhørighet kan også henge sammen med medbestemmelse, da elevene i skolen står med ulike håp og ønsker for å oppnå mer inkludering i skolen. Dette kan legges til rette ved at elevene i større grad får ta del i bestemmelsene som tas. Med medbestemmelse menes at alle elever får synspunktene sine hørt og vurdert på lik linje med alle andre. Det er derimot ikke gitt at alle skal få ønskene sine oppfylt, men at alle synspunktene tas med i en beslutning som kommer fellesskapet til gode. På denne måten kan elevene oppleve å ha større grad av medbestemmelse, noe som kan føre til større eierskap og respekt for beslutninger som tas og resultere i økt tilhørighet (Haug, 2014).

Skolen er en arena både for læring og for å utvikle sosiale relasjoner. Tiden elevene bruker på skolen danner grunnlaget for hvordan de takler livet etter. Den sosiale delen blir sett på som vesentlig for elevenes trivsel, noe de fleste elever på skolen kjenner på. Elever kan fortelle om å ha funnet sin plass i fellesskapet, hvor de har folk rundt seg som bryr seg om dem. Likevel ser det ut til å være en nedgang i trivsel blant elever i den norske skole. Gjennom en undersøkelse foretatt av Bakken (2018) viser til en nedgang i trivsel blant elever som går på skolen. Det er usikkert hva som er grunnen til denne nedgangen, men Tangen (2020) trekker frem at trivselen kan være preget av elevenes forventninger. Det gjelder alt fra forventninger i sosiale relasjoner, til deres faglige prestasjoner på skolen.

2.2.4 Inkludering og lærevansker

Lærevansker er ingen diagnose, men blir brukt som en betegnelse i skolesystemet for elever som ikke utvikles i samme tempo som andre. Elever med lærevansker kan oppleve utfordringer på enkelte eller flere områder som kan resultere i at de møter flere utfordringer i utviklingsprosessen. Elever kan med det ha spesifikke eller generelle lærevansker og kan kjennetegnes i skolen ved at de ikke mestrer enkelte eller flere av kompetansemålene i opplæringen (Hesselberg & von Tetzchner, 2019). Bakgrunnen for at elever har lærevansker kan være basert på lite stimuli eller nedsatt språkutvikling, men for andre kan det relateres til hyperaktiv atferd som virker inn på konsentrasjonen. Elever som har vanskeligheter med knytte seg til andre kan også utvikle lærevansker. Elever som opplever å ha lærevansker kan også ha vært gjennom en traumatisk opplevelse, det kan være medfødt eller komme til syne på en annen måte senere i livet (Dalen, Rygvold & Theie, 2017). Uansett bakgrunn kan elevene ha godt utbytte av ordinær undervisning, men kan i noen tilfeller få bedre utbytte av alternative løsninger (Hesselberg & von Tetzchner, 2019). Ved å variere metoder og læringsarenaer kan elevene bruke styrkene deres til å kompensere for de svakere (Buli-Holmberg, 2017). På denne måten kan elevene få en større opplevelse av inkludering i skolen.

Arnesen (2004) problematiserer sammenhengen mellom elevenes rett til spesialpedagogisk hjelp og opplevelse av inkludering. Tiltaket er rettet mot elever som har særskilte behov og Arnesen (2004) hevder derfor at dette kan gå ut over prinsippet om inkludering. Et tiltak som er ment til å inkludere elevene, kan resultere i å ekskludere elevene fra fellesskapet. For å ta vare på mangfoldet av elever i klassen og på skolen mener Fasting, Hausstätter og Turmo (2011) at mangold bør ses på som en ressurs for fellesskapet, og ikke som et problem. Fellesskapet elevene er en del av skal være en arena for elevene til utvikling, men for å nå dette målet må lærere arbeide mot å legge til rette for inkludering i skolen. Fasting et al. (2011) presiserer at dette er en omfattende prosess som kan ta tid.

2.3 Uteskole

Uteskole er en læringsarena benyttet som et supplement til ordinær klasseromsundervisning. Det byr på muligheter til å stimulere flere sanser og utvikle det hele mennesket. Uteskole er derfor en god bidragsyter på elevenes dannelsesreise, der de utvikler seg til å bli gode samfunnsborgere. En av de tydeligste faktorene som skiller uteskole fra ordinær

klasseromsundervisning, er det å være fysisk aktiv utendørs. Uteskole legger til rette for naturlige og spontane bevegelser, og til problemløsning av oppgaver som bidrar til utvikling av kognitive ferdigheter. Om elevene får erfare utfordringer gjennom sansene kan det bidra til et bedre forhold til seg selv i møte med verden. For å kunne oppnå det som er nevnt må uteskole gjennomgås og defineres nærmere (Jordet, 2010).

2.3.1 Begrepet uteskole

Uteskole er et begrep de fleste i den norske grunnopplæringen er kjent med og defineres av Frøyland (2010) som en arena utenfor klasserommet. Det vil med andre ord være uteskole så lenge det foregår utendørs. Jordets (2010) definisjon på uteskole er jevnlig målrettet arbeid utenfor klasserommet, på en arena der teoretisk og stillesittende undervisning ikke dominerer. Det er likevel stor variasjon i klasseromsundervisning, men læringsarenaen fokuserer for det meste på ferdigheter innen lesing, skriving og muntlige samtaler om fag. Jordet (2010) hevder at uteskole er en supplerende læringsarena for klasseromsundervisningen, der elevene får muligheten til å bruke flere sanser, samtidig som de blir bedre kjent med nærmiljøet. Uteskole er ikke en spesifikk metode, men er i likhet med klasserommet en arena som kan omfavne mange ulike metoder og tilnærminger. Ved å ta med elevene ut av klasserommet kan det bidra til å variere undervisningen og bruke andre tilnærminger. Elevene får muligheten både til å utforske, bryne seg på problemløsning, praktisk arbeid og til å være skapende og kreative. Jordet (2010) hevder at det mest sentrale i uteskole er å lære gjennom kropp og sanser i samhandling med andre. Jordet (2010) presiserer også at lærerens/skolens visjoner og forståelse for organisering vil være bestemmende for hvilken læringsarena som velges. Uteskole er dermed basert på lærerens utdanningsfilosofiske forståelse. Hvor mye tid elevene bruker på uteskole kan også påvirkes av organiseringen av timeplanen og læreplanens mange mål for opplæringen. Sigstad, Buli-Holmberg og Morken (2021) skriver at lærere opplever organiseringen av uteskole som utfordrende, da det krever mer planlegging og tilpasninger. Dette kan være begrensende for muligheten til å ta med elevene på uteskole, da elevene gjerne har en hektisk timeplan fylt med ulike fag og møte med forskjellige lærere (Jordet, 2010). Leirhaug og Arnesen (2016) forteller at en omorganisering med resultater som handler om å ha færre fag over lengre tid, kan bidra til å legge til rette for å flytte læringsarenaen ut. En annen utfordring man kan møte på er mangel på kunnskap om filosofien bak uteskole. Leather (2018) hevder mer kunnskap på området kan bidra til å gjøre det lettere for lærere å legge til rette for organisering og sette gode mål for opplæringen.

2.3.2 To ulike forståelser av uteskole

Når læringsarenaen er bestemt vil innholdet i undervisningen være preget av en bred eller smal forståelse av uteskole. Den ene forståelsen tar utgangspunkt i å utvikle det allmenndannende mennesket og omtales som den brede forståelsen. På denne måten kan uteskole forankres i læreplanens overordnede del og mål i læreplanene for fag. For å lykkes med en bred forståelse må det legges ned arbeid i hva, hvorfor og hvordan elevene lærer det de lærer. En smal forståelse skiller seg fra en bred forståelse gjennom at den ikke handler om å utvikle det helhetlige mennesket, med det fokuserer på enkeltelementer ved læringen. Dette innebærer at uteskole ikke blir en påvirkning i seg selv, men et middel for å fremme spesifikke faglige mål. De to ulike forståelsene kan blandes gjennom at det enkelte timer fokuseres på den smale og i andre timer på den brede forståelsen (Jordet, 2010).

2.3.3 Uteskole som arena for danning

Jordet (2010) ser på uteskole gjennom Klafkis (2001) seks perspektiver for dannelse som er faglig, sosial, individuell, handlingsrettet, allsidig og kritisk. Med andre ord vil et fokus på sosial og faglig dannelse ikke alene bidra til utviklingen av å bli et allmenndannet menneske, men er to av faktorene som spiller inn på dannelsesreisen. På en annen side er dimensjonene for dannelse gjensidig avhengig av hverandre, der fokus på et område vil virke inn på utviklingen av de andre dimensjonene. Gjennom utviklingen av det hele mennesket vil fokus på faglig og sosial dannelse bidra til at elevene utvikler individuell dannelse, allsidig dannelse, kritisk dannelse og handlingsrettet dannelse. Forståelsen av dannelsesbegrepet er basert på formålsparagrafen i opplæringslovens definisjon.

Opplæringa (...) skal (...) opne dører mot verda og framtida og gi elevane (...) historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane (...) skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen (...) skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (Opplæringsloven, 1998, § 1–1).

For å oppnå målene med skolens opplæring hevder Jordet (2010) at det er nødvendig med et utvidet læringsrom. Variasjonen av læringsarenaer og metoder fører med ulike utfordringer og begrensninger, noe som bidrar til å øke elevens læring til å bli et allmenndannet menneske. Spørsmålet er ikke om uteskole er en god læringsarena, men hvordan man jobber med læringsmålene utendørs.

2.3.4 Uteskole og fysisk aktivitet

Skolens læringsarena har vært styrt av ordinær klasseromsundervisning der elevene stort sett sitter stille og får muligheten til å tilegne seg kognitive ferdigheter. Et dilemma kan være at elevene ikke får muligheten til å sette kunnskapen på andre knagger eller å se og oppleve kunnskapen i praksis. Å tilrettelegge for fysisk aktivitet i uteskole kan fylle det tomrommet som klasseromsundervisningen etterlater seg og bidra til at elevene får mer ut av egen læring. Ved å oppleve verden gjennom kroppen bidrar det med å styrke det fenomenologiske perspektivet. I stedet for å gjenta kunnskap, kan de omvende den og erfare fordeler, ulemper, muligheter og begrensninger. For å oppnå en bredere forståelse av temaer må elevene få muligheten til å variere sin sansemotoriske praksis i møte med undervisningen. Det er en praksis som er aktuell i alle læringsarenaer, men som kan være lettere å ivareta i uteskole, da det kan ligge mer til rette for spontane fysiske arbeidsmåter. På denne måten kan elevene bli i stand til å utnytte seg bedre av det de lærer på flere arenaer (Jordet, 2010).

Å være fysisk aktiv på uteskole kan påvirke elevenes motivasjon til å delta i undervisningen. Elever som er i jevnlig fysisk aktivitet er også høyere kognitivt utviklet, enn elever som er i mindre fysisk aktivitet. Christiansen og Moser (2002) forteller at mengden fysisk aktivitet enten påvirker eller blir påvirket av kognitiv funksjon. Gjennom å være fysisk aktiv kan det bidra til å øke motivasjon for læring, mottakelse og organisering av inntrykk, endring i nervesystemets struktur som fremmer læring og hukommelse (Jordet, 2010). Elever kan derfor være mer klar for å lære i eller etter å ha vært i fysisk aktivitet. Jordet (2010) beskriver at uteskole blir brukt i opplæringen for å skape flere innganger til læring. Dette kan igjen føre til økt motivasjon når elevene ser det finnes flere veier inn og ut av utfordringene de møter i undervisningen. Motivasjonen kan med det føre til at eleven ønsker å utforske mer og gå i dybden på temaet enten om det er faglig, sosialt eller kroppslig.

Ved å bruke uteskole som læringsarena øker det sjansen for at elevene kan bruke flere sanser i læringsprosessen, noe som gir dem flere knagger og ulike vinklinger for læringen som foregår. Elevene får i ulike situasjoner muligheten for å oppfatte verden gjennom kroppen og styrker med det den fenomenologiske tilnærmingen hvor kropp og tanker er en enhet (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019, Duesund, 1995; Jordet, 2010).

2.3.5 Relasjonelle sider ved uteskole

Elevenes relasjoner er svært viktig for deres oppvekstvilkår, der læreren og andre medelever har stor påvirkning på hverandre. Ønsket om anerkjennelse og det å bli likt av andre, er sentralt for alle mennesker og legger grunnlaget for hvordan man har det og prestasjonene på skolen. Jordet (2010) bemerker at forholdet mellom elev og lærer er spesielt utslagsgivende på trivsel, tilhørighet og prestasjon. Om relasjonen er sterk mellom lærer og elev er sannsynligheten for at eleven gjør det bedre på skolen økende (Midthassel, 2019). Læreren kan bidra til dette ved å gi eleven emosjonell støtte, som kan minske problematferd og øke motivasjon og interesse. På denne måten vil elevene i større grad være villige til å etterkomme krav og ønsker fra læreren da de opplever at læreren bryr seg om dem. Hvordan læreren skal etterstrebe dette kan være svært ulikt og har ikke et fasitsvar liggende i spesielle metoder eller teknikker (Jordet, 2010). Læreren er nødt til å bli kjent med elevene, deres interesser, håp og interesser, samt at elevene må få muligheten til det samme med læreren (Midthassel, 2019). Å skape gode relasjoner til elevene kan være spesielt hensiktsmessig i en arena der maktfordelingen ikke er like tydelig som i et klasserom (Jordet, 2010).

Uteskole som læringsarena kan åpne for at elevene kan bli kjent med hverandre og læreren på nye måter, da det åpner opp for flere ulike situasjonelle erfaringer. Arenaen kan også endre dynamikken i klassen, der elevene som har utfordringer med å innrette seg klasseromsundervisningens normer får muligheten til å utfolde seg. Dette gjør det også mulig for læreren å vie mer tid andre elever, i stedet for å følge med på at alle elevene skal følge klasserommets regler. Jordet (2010) legger til at det ikke blir like synlig for andre elever når læreren bistår de elevene som trenger ekstra oppfølging på uteskole.

2.4 Mestring

Kunnskap om mestring kan bidra til å legge til rette for mulighet til å oppnå mestring av utfordringer for å bedre egen livssituasjon, samt bidra til å forbedre tilbudet læreren kan gi alle elevene (Olsson & Vågan, 2015). Mestring kan knyttes til de motstandsressursene og ferdighetene en person ved møte med utfordringer og handler om hvordan elevene opplever seg selv i møte med verden. Hva elevene forventer å mestre er basert på deres tidligere erfaringer som igjen virker inn på deres motivasjon og prestasjon.

I skolen kommer mestringsbegrepet til syne i elevenes rett på tilpasset opplæring. Når undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger kan det bidra til at elevene opplever større grad av mestring, noe som speiler seg igjen i deres opplevelse av å være på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

2.4.1 Definisjoner av begrepet mestring

Mestring er et begrep som kan tolkes og vektet ulikt etter forskjellige perspektiver. Begrepet kan ses gjennom et individperspektiv som fokuserer på menneskets evne til å takle utfordringer. På en annen side er det viktig å ikke utelukkende se mestring gjennom et individperspektiv, men også ta inn samfunnsperspektivet som virker inn på individet (Bandura, 1997). Olsson og Vågan (2015, 2 avs.) legger følgende føringer for begrepet:

En rekke definisjoner av mestring innen helse peker på at mestring handler om at den enkelte person endrer forestillinger, følelser og atferd på en måte som gjenoppretter mening og sammenheng i livet, som bidrar til å bearbeide følelsesmessige reaksjoner, problemløsning og forbedret livssituasjon.

Denne definisjonen legger vekt på at mestring er knyttet til personens forestillinger og forventninger. Skolens arbeid med mestring kan bidra til å støtte eleven til å takle vanskelige og truende situasjoner, der de opplever ikke å mestre. Tidligere forskning relaterer mestring til det "å vinne" og blir kritisert på bakgrunn av at fokuset går bort fra å se individet i samfunnet, men går utelukkende på individet i seg selv. Gjennom perspektivet opplever individet enten mestring eller ikke mestring og et slikt begrenset perspektiv kan derfor gi negative konsekvenser for personen (Olsson & Vågan, 2015).

2.4.2 Mestring på skolen

Elever som opplever lav grad av mestring på skolen, kan dra fordel av å delta på uteskole. I likhet med andre elever vil uteskole kunne fremme elevenes ulike talenter og ferdigheter. Det kan gi elevene muligheter til å oppleve mestring på flere områder som utgjør at eleven til slutt sitter igjen med en positiv innstilling til uteskole og egen mestring (Jordet, 2010). Når eleven opplever økt mestring i skolesammenheng kan det virke inn på relasjonene eleven har med andre og egen innsats på skolen (Nergaard et al., 2009). Ved å benytte andre arenaer enn ordinær klasseromsundervisning kan elevene vise mer interesse av å delta, da det ifølge Jordet (2010) foregår på elevenes premisser og deres forutsetninger. Sammen med organiseringen vil den praktiske tilnærmingen virke inn på elevenes mestringsfølelse. Ved å praktisere fagene utendørs kan elevene bruke tidligere læring og erfaring for å gjennomføre oppgavene.

En studie gjort av Nergaard et al. (2009) viser at elever som ikke opplever mestring i skolen kan dra fordel av undervisning utendørs der de faglige kompetansemålene er kamuflert som sosiale og mestringsorienterte læringsmål. På denne måten blir fokuset lagt på elevenes forutsetninger og de beskrev undervisningen som fri, pustehull, avslapping eller tur. Nergaard et al. (2009) stiller et retorisk spørsmål om det er slike tilbakemeldinger man ønsker å oppnå av undervisningen. Kamufleringen av faglige mål kan øke elevenes mestring, men på en annen side omhandler de ikke kompetansemålene.

Gjennom tilpasset opplæring kan elever oppleve større grad av mestring. Bandura (1997) forteller at dette ikke skal sammenlignes med å gi elevene for lette oppgaver fordi det ikke gir mestring, men styrker evnen til å automatisere dem. Tilpasset opplæring skal derfor tolkes for å gi elevene utfordringer der de er. Dette er noe som kan være svært vanskelig å praktisere, men viktig å etterstrebe for elevenes utvikling og trivsel. Gjennom å tilpasse undervisningen kan også gjennom fokus på Haug (2014) sine dimensjoner bidra til økt inkludering.

Å undervise utenfor klasserommet kan bidra til at elevene mestrer mer av undervisningen og er en inngang til å inkludere dem i større grad. Uteskole kan bli brukt som et pusterom for elevene som ikke mestrer den faglige tyngden i klasserommet (Sigstad, Buli-Holmberg & Morken, 2021). Ved å bringe elevene på uteskole kan det bidra til å øke inkluderingen når elevene er tilbake i klasserommet, og derfor er uteskole et godt supplement til

klasseromsundervisning (Nilsen, 2020). Sigstad, Buli-Holmberg og Morken (2021) legger til at uteskole er en viktig arena for elever som opplever skolen som vanskelig.

2.4.3 Teorier innen mestring

Teoriene om mestring viser til behovet for å oppleve mestring, men ikke for elevenes behov til å få veiledning og forståelse rundt det de lærer. Banduras (1997) teori om mestringsforventning, self-efficacy, handler om troen på mestring har sammenheng med hvordan elevene ser seg selv enten gjennom å gjøre en god eller dårlig prestasjon. Det skilles mellom begrepene “Efficacy expectations” og “Outcome expectations”, der efficacy expectations handler om forventninger om å være i stand til å utføre en oppgave, forventning om mestring og outcome expectations dreier seg mot personens forventning om hva som kommer til å hende når man klarer oppgaven.

Forventning om mestring er en sosial kognitiv læringsteori, utviklet av Bandura og fokuserer på personens tankeprosess. Teorien skiller seg derfor fra sosiokulturell læringsteori da det bygger på en triadisk gjensidighet og ikke ser på miljøet som en direkte påvirker (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ved triadisk gjensidighet vil personen, atferden og miljøet påvirke hverandre gjensidig og tar hensyn til både indre og ytre påvirkninger. Det handler om hvordan personen opplever egen handlekompetanse relatert til organisering og utførelse. Dette kan variere fra aktivitet til aktivitet og fra situasjon til situasjon. Teorien er derfor ikke ikke rettet mot hva personen forventer resultatmessig, men er en faktor som kan virke inn på prestasjonen i likhet med for eksempel ferdigheter og evner (Bandura, 1997).

Forholdet mellom forventninger og på hvilken måte personen opplever å mestre de satte forventningene vil i de fleste tilfeller være varierende. Er spriket mellom de nevnte faktorene for stor kan det føre til negative følelsesmønstre som preger motivasjonen. Dette kan komme spesielt til syne ved oppgaver eller situasjoner som er viktige for personen. Når utfordringene blir store og eleven ikke får til oppgavene vil det variere om hvem som gir opp og hvem som fortsetter. Her spiller elevens utholdenhet en stor rolle og vil kunne gi en indikasjon på elevenes mestringsforventning (Bandura, 1997).

Elevenes mestringsforventning påvirker motivasjon og strategisk tenkning. Bandura (1997, s. 215) refererer til Bouffard-Bouchard (1990) som bemerker at elever med høy grad av

mestringsforventning vil sette seg større mål og vurdere egne kvaliteter på en god måte. Videre vil graden av mestringsforventning virke inn på elevens regulering av arbeidsmengde og tid, samt avvise vrangstilte konklusjoner tidlig. Dette henger tydelig sammen med hvordan eleven presterer og erfarer skolegangen og de utfordringene eleven møter der. En faktor som påvirker forventning om mestring er elevens læringsforutsetninger og kapasitet, som gjennom motivasjon, utholdenhet og mestringsforventning resulterer i prestasjon (Bandura, 1997).

Gjennom Banduras (1997) teori forventning om mestring legger han vekt på primærkildene tidligere prestasjoner, observasjon av andre, verbal overtalelse og visualisering. Tidligere prestasjoner handler om å se på tidligere dårlige erfaringer som en erfaring for videre læring. Elever kan ofte tenke at høy anstrengelse er en indikator på gode evner, noe som fører til sterkere opplevelse av efficacy. De må derfor få veiledning til å tro at ferdighetene kan bli bedre av målrettet arbeid.

Observasjon av andre er en prosess som involverer observasjon av en eller flere andres prestasjoner, koding av informasjon, notere seg konsekvensene av handlingen og så bruke denne informasjonen for å vurdere egen utførelse. I denne sammenhengen er det en fordel om personen som observeres har jobbet for å nå resultatene, samt at vedkommende oppleves som en troverdig rollemodell. Den tredje primærkilden er verbal overtalelse, hvor det benyttes overtalesteknikker, selvsnakk, konstruktive tilbakemeldinger og annet. Mangel på verbal overtalelse er mer nedbrytende, enn oppløftende. På en annen side kan destruktive tilbakemeldinger føre til at eleven blir mer motivert til å mestre utfordringen (Bandura, 1997).

Den fjerde primærkilden handler om visualisering som handler om å skape efficacy, å tro på seg selv gjennom å se egne resultater (Bandura, 1997). Vi har en tendens til å unngå aktiviteter hvor vi ikke tror vi klarer det, og vil derfor redusere innsats eller gi opp og på denne måten vil personen beskytte eget selvverd (Seligman & Maier, 1967). Elever som derimot har forventning om mestring vil ha større mot til å gå løs på en oppgave selv om oppgaven blir utfordrende (Bandura, 1997).

Teorien til Lazarus (2009) om mestring handler om hvordan stress og følelser blir påvirket av personen selv og miljøet vedkommende er i. Elevens opplevelse av mestring er påvirket av vurderingen av seg selv i den aktuelle situasjonen. Gjennom eget læringsmiljø vil eleven

erfare og oppleve hvordan de ulike variablene påvirker. Variablene som påvirker i hvilken grad elevene opplever mestring er basert på fire miljøvariabler og tre personvariabler (Lazarus, 2009). Elevens opplevelse av mestring relatert til egne følelser er mål og målhierarkier, forestillinger om selvet og verden og de personlige ressursene, hvor de ses i sammenheng med krav, innskrenkninger muligheter og kultur (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019). De nevnte variablenes samspill påvirker hvordan eleven ser på seg selv i den aktuelle situasjonen (Lazarus, 2009).

I situasjoner der elevene opplever at deres ferdigheter eller prestasjoner ikke står til kravene for å løse utfordringen kan de sitte igjen med en følelse av nederlag og oppleve situasjonen som en trussel. Stresset dette skaper hos elevene kan føre til at de tåler mindre belastninger, noe som kan føre til at de mestrer færre utfordringer. Stress er derfor en faktor som spiller inn på elevenes motstandsdyktighet og gjør dem sårbare for følelsen av trivsel og mestring. Om miljøfaktorene oppleves som belastende kan dette gå ut over elevens sosiale selvoppfatning, velvære i skolen og psykiske helse (Lazarus, 2009). En påvirkende miljøfaktor kan eksempelvis være uteskole, som gjennom et fenomenologisk syn kan påvirke hvordan eleven ser på seg selv i verden gjennom kroppen (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019, Duesund, 1995; Jordet, 2010). Mennesket ses i denne sammenhengen på som en helhet der vedkommende kan bruke sterkere ferdigheter til å kompensere for svakere. Dette kan føre til at elevene sitter igjen med en følelse av å ha mestret utfordringene, noe som begrenser følelsen av stress og nederlag. Fokuset i undervisningen bør derfor rettes mot opplevelse av mestring gjennom ulike erfaringer og samspill for å etterstrebe elevens utvikling og trivsel (Dusesund, 1995).

Elever som har erfaring med negative mestringserfaringer, kan utvikle lært hjelpeløshet. De har gjerne møtt mye motgang og har dermed lave forventninger til egne prestasjoner, dårligere selvoppfatning, noe som fører til lavere innsats og dårligere prestasjoner. Elever som tar snarveier og slutter å prøve kan oppleve lært hjelpeløshet (Seligman & Maier, 1967). Denne teorien er en motsetning til Covingtons (1984) teori om selvverd, der eleven aktivt drar fordel av mangel på innsats da vedkommende ønsker å beskytte seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Som et resultat av lært hjelpeløshet kan eleven bli frustrert, passiv og prokrastinere til fordel for å arbeide med utfordringene vedkommende står overfor (Cherry, 2014).

Den sosiokulturelle læringsteorien legger vekt på at mennesker lærer gjennom deltakelse i et sosialt miljø, i ulikt tempo og ulik grad sammen med kompetente andre. Vygotsky (1979) legger vekt på at læring foregår i spenningsfeltet mellom den nærmeste og den potensielle utviklingssonen. Dette innebærer at elevens læring foregår i denne sonen og når skolen opplæring tilpasses i tråd med dette utvikles elevens kunnskaper og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Når vanskelighetsgraden er for stor kan det føre til negative mestringserfaringer og stress hos elevene (Elstad & Barstad, 2012; Bøe, 2015; Elstad, 2005).

Utfordringer utover den aktuelle utviklingssonen kan bli for vanskelige for eleven å gjøre på egenhånd og fordrer derfor støtte der lærer kan bruke hint, spørsmål, forslag osv. Når opplæringen møter elevens potensielle utviklingszone bidrar dette til at eleven mestrer oppgaver, som bidrar til at eleven i større grad kan utnytte seg av eget læringspotensial. På denne måten kan elevene ta i bruk praksisfellesskapet ved å lære av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2014). En videreføring av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, var Bruners (1996) teori som scaffolding, oversatt til stillasbygging. Læreren fungerer i denne sammenhengen som en stillasbygger ved å hjelpe eleven til videre utvikling i læringsprosessen. Med andre ord vil læreren kunne bidra ved utfordringer eleven ikke klarer alene og dermed bidra til at eleven mestrer mer enn det vedkommende hadde klart alene.

En annen teori innen sosiokulturell læringsteori er beskrivelsen av et praksisfellesskap av Wenger (1998). Teorien er ment som et supplement til andre læringsteorier med et fokus på den sosiale læringens tre kjennetegn: De deltakende har felles interesser, de samarbeider for å utvikle praktiske ferdigheter og at de deltar i et gjensidig inkluderende praksisfellesskap. Gjennom praksisfellesskapet vil elevens ferdigheter og identitet påvirkes hverandre, hvor identiteten handler om i hvilken grad elevene føler tilhørighet. Elevene vil forbinde sin tilhørighet gjennom engasjement, fantasi og samsvar, begreper som er til hjelp for å forstå hvordan elevene utvikler sin identitet i praksisfellesskapet på skolen (Wenger, 1998).

3.0 Forskningsmetode

Dette kapitlet handler om valget av forskningsmetode, utvalg, intervju som metode, kvalitet i studien, resultat og analyse og etiske hensyn, og erfaringer gjort i prosessen med innsamling, bearbeiding og analyser av data.

Som beskrevet i innledningkapitlet falt valg av tema på elever med generelle lærevanskers opplevelse av inkludering i uteskole. Det har vært en personlig interesse for temaene uteskole og inkludering, som vekket nysgjerrigheten min for å bli med i forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” i regi av Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Gjennom samtaler med involverte forskere fra forskningsprosjektet, anså de at temaet inkludering i uteskole kunne passe deres forskningsområde, og på denne måten inngikk masteroppgaven en del av et større prosjekt.

3.1 Valg av forskningsmetode

Metoden som ble valgt å benytte i mitt masterprosjekt var kvalitativ, og dette valget var basert på problemstillingen som hadde til hensikt å undersøke elever med lærevanskers erfaringer med inkludering i uteskole. Brinkmann og Tanggaard (2012) hevder kvalitativ metode er velegnet for å få svar på problemstillingen, da det skulle innhentes informasjon om elevenes personlige erfaringer. En forskningstilnærming der målet er å få innsikt i elevenes subjektive erfaringer, er forankret i en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning. Ifølge Thagaard (2009) er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger å få forståelse av sosiale fenomener. Informantene i min undersøkelse var elever, førstehåndskilder i datainnsamling, noe som innebærer at undersøkelsen har et elevperspektiv. Gjennom livsverdenintervju der elevene forteller om sin virkelighetsoppfatning slik de ser sin verden i uteskolen, var det mulig å få tak i elevenes subjektive erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kvalitativ forskningstilnærming gjorde det mulig å få tak i hvordan elever opplever, forstår og handler når det gjelder inkludering i uteskole. Gjennom å benytte en kvalitativ tilnærming vil jeg få dybdeinnsikt i elevenes livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

I motsetning til kvantitative studier, inneholder kvalitativ forskning små utvalg med informantens subjektive erfaringer innenfor forskjellige områder. Det subjektive kommer

ifølge Thagaard (2009) til syne ved ulike meninger og sannheter. Det settes krav til at jeg i min forskerrolle har forutsetninger for å tolke det som kommer fram i elevenes fortellinger om sine erfaringer og oppfatninger (Thagaard, 2009). En annen faktor å ta hensyn til er forholdet mellom intervjuer og informant, noe Dalland (2017) påpeker har stor betydning for svarene. Systematikk og innlevelse har store roller i prosessen mot å oppnå forståelse og som videre hjelper til på tolkningsevnen vår.

3.2 Utvalg

Det er elevenes erfaringer som er fokus i denne undersøkelsen, og informantene er elever som har erfaring med uteskole. Det var satt tre utvalgskriterier for elevene som skulle delta i intervjuet.

1. Elevene skulle gå på 5. trinn i grunnskolen.
2. Elevene skulle ha et tilbud om uteskole.
3. Elevene skulle ha generelle vansker.

Skolen som fant de aktuelle informantene fikk følgende definisjon av ønsket elevgruppe, at elevene i utvalget hadde generelle lærevansker definert som: “Når lærevanskene gjelder alle/de fleste opplæringsområder, med bakgrunn i generell nedsatt kognitiv funksjon” (Statped, 2021). Alle elevene gikk på samme skole og hadde derfor like geografiske forutsetninger. Denne skolen var skaffet gjennom forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Skolen er en grunnskole som ligger i en stor kommune på Østlandet. I mitt masterprosjekt deltok fire elever fra 5. trinn.

Fire elever deltok i intervjuene, to jenter og to gutter. De har alle fått tildelt fiktive navn basert på kjønnnet deres i stigende alfabetisk rekkefølge. Navnene ble satt på denne måten for å gjøre det enklere for intervjuer å huske hvem som var hvem, da Ada var den første som ble intervjuet, Birk den andre, Cai den tredje og Eira den fjerde. Alle elevene var 10 år gamle, der kun Birk gikk i en annen klasse.

3.2.1 Beskrivelse av hvordan de utvalgte elevene reagerte på intervjusituasjonen

Den første informanten “Ada” møtte intervjuer med vikende blick og det intervjuer tolket som et forsiktig smil. Mot enden av opp mot samtlige svar søkte hun derimot øyekontakt med intervjuer, der intervjuer bekreftet med et nikk, smil eller oppløftende ord. Utover i intervjuet

åpnet hun seg mer, da man kunne se at hun hadde fyldigere svar. Mulig hun brukte tid på å bli trygg i rollen som informant og intervjuer opplevde påstanden som bekreftende da Ada avsluttet intervjuet med å spørre “Likte du harn da du var liten?”.

Den andre informanten, “Birk” var også søkende i blikket og noe sjenert. Han var en elev med minoritetsspråklig bakgrunn, noe som førte med at deler av intervjuet var preget av misforståelser på bakgrunn av språkbarrieren. Birk var ivrig på å svare på alle spørsmål, der enkelte svar ikke samsvarte med hva det ble spurt om. Eksempelvis kunne Birk fortelle om en situasjon der noen begynte å erte, men svarte ikke på spørsmålet da det handlet om hvordan man kan observere trivsel. Det kan tyde på at han forstår deler av spørsmålet og selv om informasjonen han ga, delvis var det intervjuer var ute etter kunne det brukes likevel. Språkbarrieren mellom Birk og intervjuer kan derfor ha skapt misforståelser i intervjuet som har forplantet seg til presenteringen av analyse.

Den tredje informanten, “Cai” var den mest forsiktige eleven, da han så bort i det han fikk øyekontakt med intervjuer. Han kunne svare på flere spørsmål og oppfølgingsspørsmål med “vet ikke”, men i enkelte sammenhenger ønsket å utdype der han ble spurt om det. Når “vet ikke” svarene fra informanten kom for andre og tredje gang på samme spørsmål i intervjuguiden var det dog med ulikt trykk og tonefall. Informanten svarte kort og ytret, med enkelte unntak, samtlige ganger ikke å utfylle svarene ved oppfølgingsspørsmål fra intervjuer. Det kan være flere grunner til at han var mer innesluttet enn de andre elevene, noe som kan være vanskelig å si da intervjuer ikke fikk mer informasjon om Cai.

Den fjerde informanten “Eira” var ei jente med mye på hjertet. Hun kunne lett spore av på spørsmålene, men fikk likevel prate fritt. Dette førte til at intervjuer fikk et større inntrykk av hvem hun var, hennes meninger og erfaringer. Intervjuer tolket det som at Eira ønsket å ha noen å prate med, da hun kunne åpne seg opp for lette og vanskelige erfaringer.

Både Birk og Eira kunne åpne seg opp om erfaringer de ikke hadde delt med noen andre på skolen, noe de bekreftet upåvirket. Det var gjennomgående tydelig i alle intervjuer at skolen hadde funnet frem fire informanter som trives på uteskole. Om det er dette som er standarden på 5. trinn, er uvisst. Intervjuet kan derfor ikke ses på som representativt for alle elever, men kun som et utdrag fra de eksakte elevene. Informasjon utover det som er nevnt er anonymisert i lag med informantenes identitet.

3.3 Intervju som metode i datainnsamlingen

Den intervjuformen jeg endte opp med å benytte, er valgt med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmålene. Intervju som metode i datainnsamlingen kan være ustrukturert med få åpne, semi-strukturert med veiledende eller temabaserte spørsmål eller strukturert med styrende spørsmål. Utvikling av intervjuguide vil alltid være basert på forskerens bakgrunn, forforståelse og interesser (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Intervjuformen som er brukt er et semistrukturert livsverdenintervju.

I forkant av utviklingen av den semistrukturerte intervjuguiden, ble det gjennomført et søk på studier som omfattet lignende temaer og annen litteratur. På denne måten fikk jeg muligheten til å se hvilke temaer som ble brukt og hvordan andre forskere forholder seg til temaet.

Brinkmann og Tanggaard (2012) poengterer at dette forarbeidet er viktig for å kunne, da det kan gi en indikasjon på hva man kan forvente av resultater og hva man bør holde et ekstra øye med. En bakside med å ha opparbeidet en grundig forforståelse medfører at man kan bli mindre objektiv, og at det er en fare for å styre gjennomføringen av intervju, bearbeiding og analysen i en bestemt retning. På en annen side er det ikke mulig å stille seg fullstendig objektiv til forskningen, og derfor anbefaler Tanggaard & Brinkmann (2012) å ha et åpent sinn. I et hermeneutisk perspektiv vil det aldri være mulig å stille seg fullstendig nøytral, da mennesker baserer tanker og handlinger på egen forforståelse (Gadamer, 2004). Gadamers tolkning av hermeneutikken tar hensyn til det hele mennesket, hvor begrepet dannelse står sterkt. Med dannelse menes i denne sammenhengen utvikling av bevissthet rundt egen forforståelse for å danne en ny forforståelse, og ble dermed sentralt for meg å bevisstgjøre meg med tanke på min egen forforståelse.

Et semistrukturert intervju er et intervju som deles inn i flere overordnede temaer, hvor de tilhørende spørsmålene er formulert til hjelp for forskeren uten å være bindende (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten legges det til rette for spontane samtaler innen det overordnede temaet, samtidig som det bidrar til at forskeren holder seg innenfor temaet. Det innebærer at jeg i min forskerrolle må være oppmerksom på at intervjuet ikke sporer av, og sørger for å få relevante svar som samsvarer med hva jeg i min problemstilling har som formål. Det er flere av temaene som inngår i mine forskningsspørsmål, både inkludering, faglig og sosiale mestringserfaringer og trivsel i uteskole. Spørsmålene i intervjuguiden er formulert og kategorisert etter de overordnede temaene. Det ble oppført 23 spørsmål, hvor

flere har tilhørende forslag til oppfølgingsspørsmål. Før intervjuene ble gjennomført med de aktuelle informantene ble de flere ganger gjennomgått sammen med veileder, dette for å sikre fokuset på å få utfyllende og relevante svar. I tillegg ble det lagt vekt på å utforme åpne spørsmål hvor eleven skulle få muligheten til å svare fritt uten å bli villedet av intervjuer. Det er også lagt inn enkelte spørsmål som kan spørre om det samme fra ulike innfallsvinkler, som kan bidra til at informanten kan beskrive fra flere personlige perspektiver. Spørsmålene i intervjuet ble utformet med bakgrunn for å skape en rød tråd gjennom hele studien.

Informantenes svar på intervjuene var av svært ulik mengde, noe som kan understreke deres ulike behov for mengde av spørsmål. For de elevene som svarte utfyllende kunne muligens færre spørsmål vært relevant, mens for de elevene som svarte kort kunne det vært utformet flere spørsmål. Semistrukturert intervju åpner for muligheten til å stille flere spørsmål til de elevene som svarte mindre utfyllende eller mindre relevant på spørsmålene. På denne måten utjevnet det en skjevfordeling som kunne ha oppstått ved bruk av en annen struktur på intervjuene.

Ifølge Thomas, Nelson og Silverman (2015) bør også intervjueren øve seg godt på spørsmålene som skal stilles. På denne måten blir ikke en eventuell flyt i samtale forhindret og behovet for å strukturere samtalen rundt problemstillingen blir bevart. Dette ble gjort gjennom et pilotintervju. Et kvalitativt intervju vekker opp tanker og følelser hos deltakerne, hvor det kan være uvant for elevene å dele personlige tanker med relativt fremmede (Dalland, 2017; Thagaard, 2009). For å ta hensyn til elevene, forsøkte jeg å leve meg inn i deres tankesett ved å fokusere på å møte elevene der de var, med respekt og anerkjennelse av hvem de var og det de sa gjennom intervjuet. I tillegg ble taushetsplikten som følger med forskerrollen gjentatt utover intervjuet, for å skape en tryggere atmosfære for elevene.

De semistrukturerte livsverdenintervjuene som ble gjennomført i innsamling av data var forankret i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen i det kvalitative forskningsintervjuet, var rettet mot at formålet var å skape forståelse rundt det sosiale fenomenet "inkludering i uteskole" sett ut fra informantens perspektiv, og det vil si elevenes subjektive opplevde erfaringer. Det var med andre ord ikke være av interesse å se på en alternativ virkelighet, da informantens beskrivelser og formidling ble sett på som den faktiske virkeligheten. Tanggaard og Brinkmann (2012) kobler livsverden til hvordan en elev oppfatter omgivelsene i dagliglivet. Duesund (1995) legger til at det alltid er en sammenheng

mellom egen kropp og hvordan man opplever verden rundt, da man ikke kan gjøre det ene uten det andre. Gjennom intervjuet ble temaer fra dagliglivet i uteskolen tatt opp for å se elevenes livsverden. Livsverdensintervju er også inspirert av fenomenologisk syn på det helhetlige mennesket (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20):

Forskere som er inspirert av opplevelsesorienterte paradigmer som fenomenologi vil fokusere på intervjuet som et medium som kan uttrykke menneskelig erfaring fra episoder utenfor intervjuinteraksjonen, mens diskursorienterte forskere i større grad vil se intervjuet som en sosial episode i seg selv, hvor erfaringen konstrueres i samspill mennesker imellom.

Ved en blanding av de to sjangrene forklarer Kvale og Brinkmann (2009) at det er mulig å se på hvordan informanten opplever verden utenfor intervjuet, samtidig som intervjuet kan bidra til å utvikle informantens oppfattelse av egen livsverden. Det kan derfor hende at de fire elevintervjuene medførte ikke bare relevant informasjon til denne oppgaven, men også bidro til utvikling og læring på elevenes dannelsesreise.

3.4 Gjennomføring av intervjuer

3.4.1 Pilotintervju

Pilotintervju ble gjennomført i forkant av intervjuene. Formålet var å forberede meg til rollen som intervjuer og kvalitetssikre spørsmål opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Det ble foretatt pilotintervju med en medstudent og en bekjent som har generelle lærevansker. Medstudenten bidro med å vurdere spørsmålenes relevans i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt utformingen av spørsmålene. Den bekjente bidro kun med nye innfallsvinkler for å gjøre spørsmålene kortere og mer presise. Å gjennomføre pilotintervjuene bidro med å rekonstruere spørsmål til å bli enklere utformet, for å samle inn relevante svar. I etterkant av pilotintervjuet ble enkelte av spørsmålene justert etter tilbakemeldinger, samtidig som to spørsmål ble fjernet i sin helhet da de var vanskelige å svare på og ikke var relevante nok for de overordnede temaene.

3.4.2 Intervju av barn

Piaget gjennomførte intervju med barn der han kontinuerlig forsøkte å utfordre barnets forståelse av et fenomen. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at denne formen for intervju har vært en pådriver for hvordan vi i dag forstår hvordan barn tenker. Piaget brukte flere ledende spørsmål der barnet kan ha vært påvirket av intervjuerens vinkling og ga enkelte svar ordrett fra spørsmålene.

Om vinklingen av intervjuet kommer inn på barnets vanskelige opplevelser, kan man risikere å få villedende og upålitelige svar. Det kan være utfordrende for barn å snakke om lignende opplevelser, da intervjueren kan være en ukjent person og barnet ikke føler seg trygg. Kvale og Brinkmann (2009 s. 158) refererer til Eder og Fingerson (2002) som poengterer at maktfordelingen i utgangspunktet er skjev, da det foregår mellom en voksen og et barn. For å utligne maktfordeling anbefales det å presisere at svarene ikke har en fasit og at den voksne intervjueren ikke sammenlignes med en lærer. Spørsmålene bør tilpasses barnets forutsetninger ved å holde dem saklige, frie for kompliserte og lange innvendinger. I tillegg kan det virke betryggende for barnet om intervjuet gjennomføres i barnets kjente omgivelser.

Innhold og metode tilpasses elevenes forutsetninger og da de var under 15 år måtte det innhentes samtykke fra foresatte såvel som fra elevene. Det er ikke alltid elevene er klar over konsekvenser av å utgi informasjon og barn har lettere for å gi etter for autoriteter (NESH, 2016; Sigstad, 2014; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Det var derfor viktig å ikke stille spørsmål eller oppføre seg på en måte som føltes truende eller opplevdes manipulerende overfor eleven. Elever med lærevansker skal ikke på noen måte bli tildelt urimelige egenskaper og atferd. Intervjueren skal være svært forsiktig med betegnelser og utsette elevene for generalisering, da det kan føre til stigmatisering (NESH, 2016).

3.4.3 Intervjuer med personer fra andre kulturer

En av elevene som deltok på intervju hadde minoritetsspråklig bakgrunn og resultatene kan derfor ha vært preget av kulturforskjeller mellom intervjuer og informant. Kvale og Brinkmann (2009) hevder det kan gå ut over hvordan intervjuer og informant forstår hverandre og informasjonen som fremkommer mellom de. Det kan være utfordrende å legge merke til og ta hensyn til alle ulikhetene på bakgrunn av kulturforskjeller mellom intervjuer

og informant. Forskjellene som kan fremkomme kan variere i alt fra tvetydige betydninger av ord, gester, kroppsspråk, initiativ, direkthet etc.

For å få en bedre forståelse av elevenes livsverden vil det være hensiktsmessig å fokusere på de grunnleggende prinsippene om at alle elever har et behov for å føle seg sett og hørt. I sammenhenger der læreren samhandler med minoritetsspråklige elever vil det være nødvendig å skape en relasjon basert på tillit og anerkjennelse. Dette gjelder for alle elever, men for minoritetsspråklige er dette spesielt viktig da de har flere kulturer og interesser som de andre elevene ikke nødvendigvis har. For at elevene ikke skal oppleves som fremmed for andre, bør det arbeides med å skape en forståelse for hvem elevene er på tvers av likheter og ulikheter. Dette er ikke bare viktig i en intervjusituasjon, men også på skole, fritidsaktiviteter og andre arenaer. Skoler som fokuserer på å skape aksept i mangfoldet vil gjøre det enklere for elever med minoritetsspråklig bakgrunn å ta del i fellesskapet og oppleve tilhørighet (Rist, 2019).

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Før hver elev kom inn på rommet der intervjuet skulle foregå fikk intervjuer møte en lærer som hadde god kjennskap til elevene. Lærerne ga bekreftelse på at elevene var innenfor utvalgskriteriene. På denne måten ble utvalget kontrollert og muligheter for misforståelser begrenset. Om elever utenfor utvalgskriteriene hadde blitt intervjuet kunne dette ha virket inn på resultatet og forskningen hadde dermed ikke blitt gyldig. Denne prosessen opplevde intervjuer at skolen anerkjente og la til rette for.

Erfaringene jeg tok med meg fra det ene intervjuet, gjorde meg tryggere i det andre. Samtidig observerte jeg at elevene brukte ulik tid på å bli tryggere i rollen som informant, da enkelte av elevene svarte mer utfyllende og med høyere selvtillit utover i intervjuet. Ettersom elevene ble tryggere i løpet av intervjuet fikk jeg en følelse av at det ble mer naturlig, både for dem og meg å løsrive oss fra strukturen i intervjuguiden. Samtidig ble jeg mer oppmerksom på mulighetene elevenes kommentarer kunne bidra med av informasjon og klarte i større grad å komme med relevante oppfølgingsspørsmål. Dette åpnet opp for muligheten av å danne et større bilde av hvordan elevene opplever inkludering i uteskole fra deres eget perspektiv.

3.5 Kvalitet i studien

Valgene som er tatt i sammenheng med utformingen av denne oppgaven har resultert i positive og negative konsekvenser. Dette har påvirket studiens troverdighet og gyldighet. Forskningslitteraturen brukes begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Generaliserbarhet er relevant for studier som benytter kvantitative metoder. Siden min metodetilnærming er kvalitativ, har jeg valgt å bruke begrepene troverdighet og gyldighet i vurdering av kvalitet i denne studien.

3.5.1 Troverdighet

Troverdigheten i min undersøkelse vurderer hvorvidt intervjuene kunne ha vært gjennomført på andre arenaer eller av andre forskere ved å bruke samme metode. Å tilstrebe høy troverdighet kan føre til at studien kan etterprøves av andre i senere forskning. De kan bruke samme oppsett, men få nye svar som kan berike kunnskapen rundt temaet (Thagaard, 2009). Dette er fordi elevenes tanker, følelser og opplevelser rundt temaene er forskjellige og svarene vil derfor variere fra person til person. Troverdigheten er også påvirket av begrepsavklaringer, formuleringer og tydelighet i teksten, noe som er viktig for at leseren forstår og blir klar over studiens troverdighet. Det stilles krav til at forskeren opprettholder profesjonaliteten gjennom hele studien hvor resultatene behandles på en etisk måte og fremstilles uten noen form for manipulasjon. I en intervjusituasjon er informantene sårbare for å la seg manipulere av forskeren, da maktfordelingen kan oppleves som skjev (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når det gjelder studiens generaliserbarhet, eller overførbarhet har dette lite relevans i min studie som er kvalitativ, og informasjonen elevene gir gjelder kun for de elevene som deltok i studien og ikke for andre elever i andre klasser eller skoler. Både elevene som deltok i denne studien og andre elever vil ha ulike oppfatninger av miljøet de er i, og dette gjør at deres erfaringer med bakgrunn i egen livsverden er unike.

For å sikre troverdighet i elevenes beskrivelser, var det viktig å unngå misforståelser mellom meg som intervjuer og eleven som ble intervjuet, og derfor ble det stilt flere kontrollspørsmål som en forsikring på at forskeren forstod hva informanten beskrev. Informantens ord ble også gjentatt av intervjuer som en bekreftelse på hva informanten sa. På denne måten hadde informanten muligheten til å korrigere eller bekrefte eget innhold.

Om elevene opplevde at det var for mange spørsmål i intervjuet kan det gå ut over troverdigheten, men på en annen side kan flere spørsmål også gjøre at man i større grad kan stole på svarene. Det ble benyttet flere spørsmål om samme tema for å se om svarene var troverdige (de Vaus, 2014). Ved slutten av hvert intervju ble elevene spurt om hvor lang tid de følte at det tok, og da de svarte at det enten gikk fort eller var "helt passe" kan det tyde på at gyldigheten og troverdigheten ikke var truet av lengden på intervjuet eller spørsmålene.

3.5.2 Gyldighet

Gyldigheten handler om hvor overbevisende eller sann informasjonen som kommer fram i dataene er. Denne undersøkelsen hadde til hensikt å få fram elevenes perspektiv, og gyldigheten er forsøkt ivaretatt gjennom flere ledd i forskningsprosessen som kan deles inn i sju stadier.

Den første er tematisering som ser på hvorvidt man kan stole på de referansene som er brukt i oppgaven og om de henger sammen med problemstilling og forskningsspørsmål på en logisk måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Teorien som fremkommer i denne oppgaven er derfor valgt ut basert på i hvilken grad det henger sammen med det som skal undersøkes. I løpet av prosessen med å skrive en masteroppgave har problemstilling og forskningsspørsmål blitt vurdert og revidert flere ganger for å utvikle en utforming som spør om det man faktisk ønsker å få svar på. Hvilken teori og empiri som er inkludert og ekskludert har derfor også endret seg for å etterkomme prinsippet om gyldighet.

Det andre er planlegging som ser på i hvilken grad det er tatt hensyn til etiske faktorer og hvor godt prosessen er planlagt (Kvale & Brinkmann, 2009). Studien legger opp til høy gyldighet da den er ute etter elevenes subjektive oppfatning av uteskole og intervjuer elevene som er i direkte kontakt med dette. Elever med lærevansker ble intervjuet som førstehåndskilder for å ivareta dette punktet, da resultatene kunne komme til elevenes fordel. Elever med generelle lærevansker kan oppleve utfordringer med å forstå, ordlegge og uttrykke seg på bakgrunn av kognitiv utvikling. Intervjueren kan ikke med sikkerhet vite om eleven har forstått hva vedkommende har svart på, noe som kan svekke gyldigheten. Sigstad (2017) legger vekt på at det likevel er viktig å intervjuer mennesker med lærevansker da det er

de som kan gi forklaringer på subjektive forhold, inkluderingen bevarer likeverd og de blir hørt ved muligheten til å bidra med kunnskap.

Det tredje punktet handler om hvorvidt man kan stole på intervjueren og kvaliteten på intervjuet. På dette punktet bemerkes viktigheten av å stille grundige spørsmål til det informanten gir mening til (Kvale & Brinkmann, 2009). Elevene som ble valgt ut hadde erfaring og god kjennskap til uteskole som læringsarena og kunne på denne måten gi et gyldig innblikk og forståelse av elevenes livsverden. Dette er grunnen til at det ble valgt et semistrukturert intervju, hvor det ga muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. For å ivareta intervjuerens gyldighet er det dreid kort ut om forskerens bakgrunn, forforståelse og erfaringer fra intervjuet.

Det fjerde punktet er transkribering fra muntlig til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Under transkriberingen har det derfor vært viktig å bevare elevenes muntlige språk ordrett for å kunne etterstrebe større grad av objektivitet til teksten. Ved å gjøre det på denne måten vil analyseprosessen i mindre grad være preget av manipulerte og mulig misoppfattede data.

Det femte punktet er analysering, der det ble benyttet en hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven for å ivareta gyldigheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om det er etterstrebet objektivitet i denne oppgaven, vil den i likhet med andre skriftlige kilder være preget av forfatterens forforståelse og derfor vil det ikke være mulig å etterkomme prinsippet om gyldighet helt fullstendig.

Det sjette punktet rettes mot hvilke former som blir brukt som en sikkerhetskilde til å vurdere gyldigheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Her har elevene hatt muligheten til å få innsyn i datamaterialet som omhandler dem selv.

Det sjuende punktet handler om rapportering av funnene i oppgaven. På hvilken måte hovedfunnene er gyldige avhenger av hvordan de er fremstilt og leserens tolkning av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom resultatdelen er det valgt å benytte overskrifter som viser hovedtemaene, samtidig som teksten mellom sitatene er ment som en veiledning til å få tak i meningen i teksten og for at leseren skal få mer forståelse av innholdet.

3.6 Resultat og analyse

Resultater fra forskning kan analyseres på ulike måter, som for eksempel tematiske analyser, generelle analyser, deskriptive analyser, eller analyser som er orientert rundt å finne mening i språklige uttrykk og tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysene av dataene fra min undersøkelse ble det benyttet tematisk analyse som framkommer som en veksling mellom den informasjonen data ga og den teoretiske bakgrunnen som lå til grunn for studien. Dette innebar at teksten ble analysert i et hermeneutisk perspektiv. Likevel ble ikke informasjonen som framkom fra data behandlet fullstendig objektivt.

Tematisk analyse er en analyse fremstilt av Braun og Clarke (2012) ved seks steg. Det første steget i analysen var å lese og bli kjent med dataene. Materialet fra intervjuet ble først transkribert, og deretter gjort notater av mulige kategoriseringer og sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2009). Det andre steget er kodingen og tredje steget er å finne temaer (Braun & Clarke, 2012). Kodingen av materialet kan foregå deduktivt, induktivt eller abduktiv som er en blanding mellom deduktiv og induktiv analyse. Den deduktive analysen baserer kodingen på problemstilling og forskningsspørsmål, mens den induktive tilnærmingen baserer kodingen på empirien (Kvale & Brinkmann, 2009). Kategoriene i denne oppgaven er basert på abduktiv analyse hvor materialet først ble gjennomgått i form av hvordan informantene beskrev og tolket temaene, deretter i lys av empirien. Temaene som fremkom i kodingen i de ulike stegene i analyseprosessen er illustrert i vedlegg 5. Det fjerde steget er å vurdere temaene med et kritisk blikk og det femte steget definerer temaene (Braun & Clarke, 2012). I følge Creswell og Creswell (2018) kodes dataene gjennom forventede svar, uforventede svar og svar som kan være av relevans for å forstå helheten. Svarene fra intervjuene ble delt inn i positive og negative erfaringer i stedet for forventede og uforventede. Det ble gjort i samsvar med veileder for å lage en bedre oversikt over temaene som framstår i resultatene. Kategoriseringen blir gjort for å omorganisere dataene og ført inn i en matrise for å skape bedre oversikt (Maxwell, 2013). Det sjette steget innebærer å skrive resultatene basert på funnene i de foregående stegene til Braun og Clarke (2012). Teksten tolkes ved en hermeneutisk tilnærming. Å lese tekst med et hermeneutisk perspektiv er ingen metode, men en måte å forstå tekst på (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved Gadammers (2004) beskrivelser skal teksten fremtre på egne premisser, uten manipulering. Dette er for å få informasjonen så nær virkeligheten som mulig, noe som fører med at den vil være mindre preget av forskerens forforståelse og fordommer. Med forforståelse menes at alle mennesker møter en situasjon

med en forforståelse basert på tidligere erfaringer. Når mennesket tilegner seg nye erfaringer fører det med utvidet forforståelse og blir den nye forforståelsen. Fortolkningsprosessen med å revidere egen forforståelse tar tid for å se en situasjon fra et annet perspektiv. For at dette skal skje må forskeren være åpen for nye måter å tolke og forstå virkeligheten på (Gadamer, 2004).

I forskningsprosessen kan den hermeneutiske spiral bli tatt i bruk, der forskeren møter teksten med en forforståelse, fortolker teksten og utvikler en ny forståelse. Teksten som skal gis mening har en egen horisont, som er en begrensning for hvor mye informasjon man kan trekke ut. Forskerens forståelse gjennomgår en horisontsammensmelting med teksten som resulterer i mening. Horisontsammensmelting er en kontinuerlig prosess, der det ene påvirker forståelsen av det andre. Sett som en gjentakende sirkel kalles dette den hermeneutiske spiral. Det kan praktiseres ved at forskeren tolker et sitat som en del av teksten, for å så tolke hele teksten og gjentar dette. Ved å gjøre det på denne måten utvikler forskeren sin forståelse av fenomenet (Gadamer, 2004).

I denne oppgaven ble det brukt over en måned på analysedelen for å etterkomme de hermeneutiske prinsippene på best mulig måte. Valget var basert på tid til rådighet, da det var tidsbegrensning på gjennomføring av oppgaven.

3.7 Etske hensyn

Intervjuene ble gjennomført og tatt opp med båndopptaker. Informasjonen er konfidensiell, kun intervjueren har innsyn og alt slettes i etterkant av prosjektet. Sensitive data kan forekomme i intervjuene, til tross for at det legges inn arbeid for å prøve å unngå det. Gjennom forskningsprosjektet “Inkluderende praksiser” er det godkjent en søknad fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), i forkant av intervjuene og godkjenningen brukes i denne oppgaven.

Elevene mottok et informasjonsskriv som beskrev blant annet formål, hva informasjonen skulle brukes til og at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra studien.

Informasjonsskrivet kvalifiserte for at eleven skulle vite hva deltakelse i studien innebar og førte til at eleven kunne gi informert samtykke på samtykkeskjemaet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016). Foresatte fikk

også et skriv som måtte godkjennes før intervjuene kunne gjennomføres, da elevene i målgruppen var under lavalderen i Norge.

Problemstilling, forskningsspørsmål og intervju spørsmål er satt i hensyn til å ta vare på informantenes autonomi. Det foregikk en kontinuerlig vurdering av innholdet for at det ikke skulle fremtre som skremmende, nedverdiggende eller undertrykkende overfor elevene. Med tanke på elevenes alder var det viktig å ikke snakke på en måte som elevene ikke forstod eller bruke for vanskelige ord under intervjuet. Eleven er nødt til å bli møtt med åpenhet og forståelse uansett hva eleven svarer eller spør om. I likhet med samtykkeskjemaet må utformingen av spørsmål til intervjuet være gjennomtenkt. Spørsmålene var utformet med en hensikt å være respektfulle, hvor de ble bearbeidet for å ikke virke villedende eller krenkende overfor elevene (NESH, 2016; Sigstad, 2014; Cohen et al., 2018).

4.0 Resultat

Kapittelet er delt inn i to hovedtemaer: 1) inkludering på uteskole og 2) faglig og sosial mestring på uteskole. Resultatene som framkommer er basert på forskningsspørsmålene som omhandler hvordan uteskole bidrar til inkludering, mestring og trivsel. Resultatene viser informasjon fra intervjuer gjennomført med fire elever som går på samme barneskole. Navnene Ada, Birk, Cai og Eira er fiktive der kjønnet deres er bevart.

4.1 Hvordan uteskole bidrar til inkludering

Elevene som deltok i intervjuet delte hvorfor de var med andre elever: “for å ha noen å leke med” (Ada), “syns det ser gøy ut” (Birk), “fordi det er gøy” (Cai) og “fordi de er snille” (Eira). Beskrivelsene omhandler temaet inkludering, et begrep elevene ble presentert for å kunne beskrive. Elevene ble de spurt om de hadde hørt om ordet, noe alle svarte at de hadde. De ble deretter spurt om de kunne beskrive hva inkludering betydde, hvor de samlet sett la vekt på et deltakende perspektiv. Denne beskrivelsen av inkludering er tydelig å oppfatte for elevene, da det er stor forskjell fra å være med noen og å være alene. Elevenes forståelse av inkludering har med det likhetstrekk, men også ulike sider som beskrevet nedenfor.

4.1.1 Elevenes forståelse av inkludering

Det første temaet handler om hvordan elevene forstår inkludering, og de fire elevene kom med lignende utsagn om hva inkludering handler om. Ada knytter inkludering til å ha noen å leke med:

Inkludering er å ha noen å være sammen med

Er med de andre elevene, fordi jeg vil ha noen å leke med. Hvis noen står alene så går jeg bort, jeg prøver å hjelpe til å følge dem bort til en voksen. Til en som er ledig og ikke noen som er opptatt. Når de andre fører meg til en voksen. Da har jeg det bra inni meg.

Å få støtte fra en voksen når man står utenfor

Ada vektlegger betydningen av støtte fra en voksen når man står utenfor, noe Birk også forteller om:

Inkludering er å være snill og bra, og si fra til en voksen at noen utestenger en annen. Sier til han at jeg kan si det til en voksen. Når jeg går til en voksen og sier at en

utestenger en annen, så sier hun at han skal få være med.

Inkludering er å invitere andre inn i leken

Cai sin beskrivelse av inkludering er å invitere elever med i leken: "Inkludering er noe man gjør hvis man spør om de vil være med." Eira kommer med samme forklaring som Cai og forteller følgende om inkludering: "Er noe man gjør hvis man spør om de vil være med."

Oppsummering forståelse av inkludering

Ada, Birk, Cai og Eira forklarer inkludering fra et perspektiv der de allerede er inkludert og ser på hvordan det kan påvirke andre. Samtlige elever forteller om hvordan de selv kan inkludere andre elever. I tillegg nevner både Ada og Birk bistand fra en voksenperson som kan hjelpe den utestengte med å få være med noen. Deretter snur Ada på perspektivet og forklarer at hun ønsker å prate med en voksen, fordi hun opplever det som positivt når andre gjør det når hun er utestengt.

4.1.2 Positive og negative opplevelser av inkludering

Elevenes beskriver både positive og negative opplevelser knyttet til inkludering.

Positive erfaringer knyttes til å snakke sammen og ta med elever som spør om å delta

Cai forteller at elevene snakker sammen og at de tar med elevene som spør om å få være med "Vi bare går rundt. Vi pleier å snakke sammen. Tror ikke jeg spør så mange, men hvis de spør om å være med så sier jeg jo ja." Eira forteller at hun deler med de elevene hun er sammen med:

Er med de andre elevene fordi de er snille og jeg spør de hva jeg kan være. Så tar de det beste jeg har lyst til å være. De er veldig snille med meg. Først deler jeg litt mat med dem, så etter jeg har delt litt mat med dem så deler de veldig mye mat. Selv om jeg har gitt dem en liten bit av noe godt. Så når vi leker så liker jeg å være med andre som er snille mot meg og ikke slemme. Jeg spør mange om de har lyst til å være med på leken. Så svarer de ja eller nei. Noen blir med og noen blir ikke med. De jeg ser alene da, pleier jeg å gå til.

Eira opplever og ønsker å bli inkludert når andre er snille mot henne. Dette stemmer over ens med Birk sin tidligere beskrivelse. Det er ulikt hvor aktive elevene er på å inkludere hverandre. Eira svarer på den ene siden at hun spør alle hun ser er alene, mens Cai deler at

han ikke spør andre så mye. Selv om de svarer ulikt på temaet, kan Cai bekrefte at han godtar deltakelse av de elevene som spør. Cai og Eira inkluderer med det på to ulike måter.

Negative erfaringer knyttes til at elever plager hverandre

Elevene forteller om negative opplevelser med inkludering på uteskole. Birk forteller om elever som plager hverandre: "Elevene kan plage hverandre. Jeg spør en voksen og de som plaga bare går vekk." Cai beskriver også episoder om plaging: "Det skjer noen ganger at elevene plager hverandre, men ikke så ofte." Eira har også opplevd plaging og gir et eksempel på en hendelse. Hun deler ivrig en fortelling om når hun lager butikk i skogen med noen av de andre elevene, hvor de bruker ulike materialer for å bygge opp butikken. Noen ganger må hun og de andre elevene gå fra butikken og dette forteller Eira hender: "Men etter vi har spist, så følger vi ikke med på den. Og da er det noen som ødelegger den. Så vi må byggen på nytt igjen." I tillegg deler Eira en hendelse der hun forteller mer om en elev som var ufin og en annen som utestengte henne:

Ja, men jeg har vært med en som sa jeg var dum og sånt. Jeg prøvde å bli venn med henne, men det gikk ikke så veldig bra. Hun er egentlig bare litt slem. Hun prøver bare å tøffe seg. Det sier mamma i hvert fall. Jeg tror også at hun tøffer seg fordi hun er veldig streng i stemmen og sånt. Hun bryr seg ikke om hva andre sier. Så hun tøffer seg tror jeg nok. Og jeg liker ikke at andre skal bli utestengt. Jeg vet hvordan det er å bli utestengt av en lek. For det har jeg nemlig blitt gjort før. Han sa nei du får ikke lov å bli med, jeg skal leke med henne. Og da ble jeg lei meg fordi de drev å ledde. Også prøvde jeg å fortelle at jeg også ville bli med også bare løp de fra meg. De ville ikke leke med meg. Men, hun ville leke med meg, men han må liksom bestemme alt vi skal gjøre. Jeg orker jo ikke det, så jeg sier ifra til en voksen. Også kjefter de på han også går han bare fra en voksen.

Oppsummering av negative erfaringer med ikke å bli inkludert

Elevene beskriver at inkludering handler om å være sammen med andre elever og om å være en god person. De trekker frem viktigheten av å stå opp for hverandre når utestengelse skjer. Elevene kobler eksempler til egne følelser de hadde i spesifikke situasjoner, hvor de forklarer at andre bør bli og være inkludert, da de selv vet hvordan det kjennes på kroppen. De tar opp både positive og negative opplevelser ved inkludering og utestengelse, der elevene legger vekt på at de er med andre elever når de føler seg inkluderte. Likevel kan plaging og kringling blant elevene begrense følelsen av å være inkludert. I tillegg kunne elevene fortelle

om hvordan det var å bli utestengt, der elever skulle tøffe seg, ødelegge noe man har laget eller bestemme hvem som skulle bli med på leken.

4.1.3 Positive og negative erfaringer med uteskole

Elevene forteller om positive og negative erfaringer med uteskole.

Elevene erfarer at det er bedre å være ute enn inne

Om positive erfaringer forteller Ada om hva som er bra med å være ute:

“Vi kan gå tur. Jeg liker å gå i skogen for jeg elsker å gå i skogen. Vi lærer å lage bål. Jeg synes det er veldig gøy. Jeg liker å være ute bedre enn inne fordi der kan man få frisk luft.”

Hun trekker fram at hun liker aktiviteter ute. Birk forteller også om positive opplevelser i uteskolen:

Jeg har det veldig gøy. Jeg liker å gjøre aktiviteter der hvor det ligger lapper og man skal svare på spørsmålet. Jeg liker ikke krangler med gruppene. Det er i klasserommet, men mest ute. Det er en i klassen som kommer og sier stygge ting til vennen min. Jeg liker å være i grupper når det er mye samarbeid. Beste med uteskole er å ha det gøy og løpe. Samarbeide i grupper. Gjør ikke det så mye inne. Får til flere oppgaver.

Birk deler også at det forekommer mer krangling ute, enn i klasserommet. På tross av det kan han fortelle at han trives på uteskole. Han trekker fram måten det tilrettelegges for faglige oppgaver. Cai forteller også at han har det bra ute, og er særlig opptatt av de mulighetene han har til å leke.

Jeg har det fint. Vi pleier å leke. Jeg liker at vi har bål. Jeg liker frilek. Noen ganger lager vi store leker fordi vi har masse plass å leke på. Når vi har frilek så har vi ikke en spesiell lek, men vi kan gå rundt.

Positive erfaringer med å mestre aktiviteter i uteskolen

Eira forteller om positive erfaringer knyttet til mestring:

Når jeg skjønner ting så synes jeg det er gøy da. synes det var veldig gøy å spikke i skogen. Når jeg får det til, så klarer jeg det. Da blir jeg sånn..”ahh jeg vil gjøre det igjen.” Jeg gjør mye riktig i klasserommet også gjør jeg mye riktig på uteskole og begge deler er gøy. Jeg liker best å være ute med fagene, enn for å være inne med

fagene. Jeg synes det er bedre ute enn inne for da trekker man frisk luft. Jeg tenker på at det er bra å ha frisk luft i kroppen sin. Det beste med uteskole er at jeg har frilek og jeg får leke med venner.

Negative erfaringer med uteskole er at elevene selv vil bestemme alt de gjør

Om negative erfaringer med uteskole forteller Ada: “Jeg skulle ønske jeg kunne bestemme hva vi kunne leke hver dag. Da skulle vi bare lekt harn.” For Ada er det viktig å bestemme hva de skal, og når det ikke er mulig opplever Ada det som negativt.

Elevene erfarer at de faglige oppgavene i uteskolen kan være vanskelige

På en annen side forteller Birk om negative erfaringer med de faglige oppgavene han opplever som vanskelige. “Det vanskeligste med uteskole er å finne ut svarene på spørsmålene de voksne sier. På store lapper også stod det noe jeg burde kunne, men så glemte jeg det.” Dette følges opp av Eira som forteller at mestring er vanskelig for henne:

Det vanskeligste er jo at jeg ikke får det til. At jeg ikke greier å tenke. Det er at jeg ikke får se vennene mine når jeg vil. Jeg tenker bare på vennene mine for jeg begynner bare å snakke med dem.

Behovet for å gå til en voksen når utfordringene blir for store

Når utfordringene blir store for elevene svarte Ada, Birk og Cai at de går til en voksen. På en annen side nevnte ikke Eira innblanding av en voksenperson, men beskrev hvordan hun ville tatt styring i gruppa. “Da ville jeg sagt den som ikke har sagt noe, hva føler du for hva vi skal gjøre. Så prøver vi det da og hvis ikke det går så tar vi bare neste runde og prøver igjen. Og prøver og prøver helt til vi greier det da.”

Oppsummering negative erfaringer med uteskole

De fire elevene har ulike erfaringer med hvordan de opplever uteskole og inkludering. Etter det elevene forteller viser det seg at uteskole bidrar til å være en læringsarena for inkludering da det legger til rette for å være sammen med de elevene man ønsker å være med, samtidig som de har friheten til å gjøre det de vil. Elevene forteller at de leker sammen eller går rundt og prater. Noen går aktivt inn for å spørre andre om de vil bli med, mens andre sier ja når noen ønsker å bli med. Når det gjelder negative erfaringer deler elevene at det forekommer plaging og krangling. Dette løser elevene ved å spørre en voksen.

Elevene forteller at de synes det er gøy å være på uteskole, da de får muligheten til å gå på tur, leke, løpe og føle på mestring. De får mersmak av aktivitetene og trives med å ha fagene utendørs. Elevenes negative erfaringer relateres til et ønske om mer medbestemmelse, at de har for vanskelige oppgaver eller at det er vanskelig for dem å tenke. Noen av elevene trekker også frem kroppslige plager som kan komme frem når de er på uteskole. Det mest oppsiktsvekkende informasjonen som kom frem under intervjuene var da Birk delte at det forekom mer krangling på uteskole, enn i klasserommet. På tross av dette kunne han fortelle at han trivdes på uteskole og opplevde mer mestring i oppgaveløsningene.

4.2 Faglige og sosiale mestringserfaringer og trivsel

Det andre temaet handler om hvordan elevene trives og hvordan de opplever å få til og mestre det de gjør. Elevene har svært ulike mestringserfaringer og utfordringer som belyser spennet av interesser og erfaringer.

4.2.1 Positive og negative mestringserfaringer

Et likhetstrekk for elevene er at de opplyser utfordringer knyttet til sosiale mestringserfaringer.

Positive mestringserfaringer med å arbeide sammen med andre elever

Om positive mestringserfaringer forteller Ada at det er best når to arbeider sammen:

Jeg liker best å jobbe to og to. Fordi da kan begge gjøre ting. Når vi er tre så har jeg ingenting å gjøre. Da lager vi presentasjoner. Det synes jeg er enkelt for da kan vi fordele likt.

Cai forteller også om betydningen av å samarbeide: “Hvis det er poster må vi samarbeide for å kunne svare.” Birk forteller om å få muligheten til å tenke og få hint som støtte: “Noen ganger får vi lov til å hoppe over og tenke litt hardt og diskuterer i gruppa. Noen ganger sier vi til en voksen, så kan hun gi hint.” Både Birk og Cai forteller om et behov for sosial interaksjon for å løse oppgavene. De ser dermed hva ulike mennesker kan bidra med for å kunne oppleve mestring. Elever og en voksenperson vil i denne sammenhengen ha ulike funksjoner for problemløsningen og valget av hva man behøver virker dermed inn på hvem man hører med.

Individuelle mestringserfaringer gjennom å bestrebe seg på å få til oppgaven

Eira kan fortelle om egne mestringserfaringer:

Når jeg prøver en gang så blir jeg fort sur fordi jeg ikke greier det. Så prøver jeg igjen og da får jeg det til litt, også prøver jeg igjen og da klarer jeg det mer, også mer og mer.

Hun forteller med det at hun både har positive og negative mestringserfaringer i samme tekst. De positive mestringserfaringene kommer frem ved at hun forteller om egen motivasjon for å prøve, men Eira forteller at hun blir sur når hun ikke klarer det og kan derfor kobles til negative mestringserfaringer. Hun forklarer her med egne ord hvordan hun går fra å oppleve lite mestring til positiv mestring.

Negative erfaringer med mestring og trivsel i uteskole

Om negative erfaringer med mestring og trivsel på uteskole forteller Ada: “Krangler noen ganger når vi jobber på presentasjon. Noen ganger syns jeg det er slitsomt hvis vi skal gjøre noe vanskelig.” Birk forteller at vanskelige spørsmål gjør at det blir utfordrende for ham å tenke: “Hvis det er vanskelig spørsmål på gruppeoppgaver, så er det vanskelig å tenke for meg.”

Eira forteller at hun har lett for å gråte når hun ikke får det til:

Jeg begynner fort å gråte. Jeg klarer nesten ikke å holde det inne. Når jeg har fått det inni meg og prøver å få det ut. Når jeg klarer å få det ut klarer jeg å snakke om det og da begynner jeg å gråte igjen. Også kan jeg plutselig si det sånn strengt så kommer det plutselig ut “Kan du gå, jeg vil være alene.” ehm.. Så sa jeg ifra til en voksen for det hjelper meg mere med å få det ut. Jeg er ikke så veldig flink på ting. Da venter alle på meg for da er mange ferdig. Når jeg ser at mange står der og venter på meg så føler jeg meg litt dårlig.

Oppsummering positive og negative mestringserfaringer

Ada opplever i større grad mestring når hun har en konkret arbeidsoppgave. Det ser ut til at Ada har større tro på egne ferdigheter når hun arbeider i mindre grupper, da hun i grupper på tre deler at hun opplever lavere grad av medbestemmelse i gruppearbeidet. Mulig Ada tolker at egne prestasjoner ikke har en innvirkning på resultatet når de er flere enn to på gruppa. I tillegg til Ada, forteller både Birk og Cai at de opplever positive mestringserfaringer i samarbeid med andre. De forteller at de må jobbe sammen for å kunne løse oppgavene eller

ved hjelp av en voksenperson. Her beskriver elevene at de opplever å komme nærmere oppnåelse eget læringspotensiale i samsvar med andre. De vil derfor være i stand til å takle større utfordringer når de er flere, da de kan dele kunnskap og utfylle hverandre.

Eira har tidligere nevnt at hun er vant med at hun får til det hun prøver på.

Mestringsforventningene hennes kan derfor i enkelte sammenhenger være høyere enn det ferdighetene hennes tilsier. Hun forteller også at hun fort blir sur når hun ikke opplever mestring med en gang og det kan derfor tyde på at hun har stor tiltro til spesifikke ferdigheter. Det kan også være denne driven som holder henne motivert til å prøve helt til hun får det til.

Ada, Birk og Eira delte situasjoner de opplever som utfordrende og beskriver følelsene som oppstår. Videre beskriver elevene at utfordringene de kan møte er problemløsning og følelsene de sitter igjen med når de opplever noe vanskelig. Ada, Birk og Eira deler sosiale utfordringer når det kommer til deres opplevelse av mestring. Likhetene baserer seg på at det er enkelte aspekter de opplever som vanskelige når de skal løse oppgaver foran eller med andre elever. Videre skiller Eira sitt svar seg fra de andre, når hun legger til beskrivelser av hvordan andre elever kan se hvordan hun har det. Hun forteller også om eget behov for å lette på følelse, der en voksenperson kan hjelpe henne med å sette ord på egne følelser.

De fire elevene som deltok i intervjuet deler at de trives med å være på uteskole. Det viser seg at naturen spiller en stor rolle når elevene forklarer hvorfor de trives på læringsarenaen. De kommer med konkrete eksempler på når elever kan ha det bra og ikke har det bra. Elevene brukte derimot lenger tid på å formulere hvordan andre kan se informantenes egen trivsel. Når det kommer til utfordringer med trivselen deler elevene ulike ting, fra et ønske om mer medbestemmende til utfordringer med oppgaver og egne tanker.

5.0 Drøfting

Innholdet i dette kapittelet er drøftinger av hvordan uteskole påvirker inkludering. Inkludering i uteskole drøftes med bakgrunn i de tre dimensjonene organisatorisk-fysisk, sosial og faglig-kulturell inkludering (Nilsen, 2017).

5.1 Elevene forstår inkludering ut fra den sosiale dimensjonen

Elevenes forståelse av inkludering er hovedsakelig at den har en sosial dimensjon (Nilsen, 2017). Elevene fortalte at inkludering handlet om å *være med og ta hånd om hverandre* i lek, og med lærere som var sammen med elevene. Det kom også fram at elevene ikke oppfattet *utestengelse* som inkludering. Jordet (2010) hevder at det er viktig for elevene å ha en god relasjon med medelever og ikke utestenges av de andre, fordi det kan påvirke hvordan elevene inkluderes sosialt på skolen. Elevene trakk også fram at inkludering var å få *støtte fra andre*, når utfordringene ble for store til å håndtere på egenhånd. Dette synliggjør at inkludering innebærer at både læreren og elevene er ansvarlige for det inkluderende læringsfellesskap (Lassen, 2017).

5.2 Hvordan uteskole påvirker sosial inkludering

Elevene ser på inkludering som positivt der de tar hånd om og støtter hverandre. Når det blir lagt til rette for inkludering hos elevene i uteskole, kan det ifølge Haug (2014) føre til at de opplever mer trivsel og samhold basert på deres behov og ønsker. Ved å tilrettelegge for inkludering kan elevene med det få en bedre hverdag i relasjon med hverandre og lærere. Når elevene i studien forteller om gode erfaringer med inkludering, tar de det opp i situasjoner der de er med andre elever.

5.2.1 Positive opplevelse med sosial inkludering

Det kom fram flere måter å bli inkludert på, og først og fremst det å være sammen med og snakke med andre elever. Elevene trakk også fram betydningen av dialoger og omsorg, men ytret et ønske om mer medbestemmelse i undervisningen. Elevenes positive erfaringer fremmet trivsel og elevene fortalte at uteskole var en bedre arena for inkludering, enn klasseromsundervisning.

Dialoger med hverandre og med lærer, erfarte elevene ga mulighet til å være sammen med andre. Dialog med lærer opplevde elevene som positivt, og det ga dem trygghet og hjalp dem til å få støtten de trengte. Dette tyder på at elevene opplever tilhørighet til både medelever og lærer som er en sentral side ved inkludering (Buli-Holmberg, 2017; Jordet, 2010; Midthassel, 2019; Sigstad, 2017).

Omsorg fra hverandre kom fram som sentralt i positive erfaringer knyttet til inkludering. Elevene erfarte at det var betydningsfullt når de andre hjalp dem, der de delte med hverandre eller de ble spurt om å være med i en aktivitet. Dette kan tyde på at elevene opplever omsorgsrelasjonene som positivt, og dette kan kobles til Sigstads (2017) beskrivelser om at menneskene i et fellesskap har ansvar og forpliktelser overfor hverandre. Elevene fortalte om situasjoner de opplevde som vanskelige i samspill med andre, noe som kan ha påvirket deres væremåte og behov for støtte. Det kan ses i sammenheng med at elevene har et behov for gode relasjoner for å føle seg inkludert (Jordet, 2010). Elevenes erfaringer viser til at de også legger merke til når andre har det vanskelig og forsøker å støtte dem, noe som understreker elevenes ansvar og forpliktelser til hverandre (Sigstad, 2017).

Positive erfaringer med relasjoner med medelever og lærere i uteskole fremmet trivsel framkom i elevenes utsagn. Dette kan ses i sammenheng med behovet for å ha en god relasjon til medelever og lærere på skolen (Jordet, 2010). Det kan derfor virke som at elevene opplever å ha en positiv relasjon til lærere i uteskole, da de kan fortelle at lærere bidrar på en måte som elevene føler at hjelper dem med utfordringene de møter. Jordet (2010) og Nilsen (2017) nevner også at det kan forekomme endringer i dynamikken mellom elevene i klassen når de endrer læringsarena. Dette kan ses igjen i sammenheng med at det forekommer mer kringling på uteskole enn i klasserommet, samtidig som elevene legger vekt på at de trives og verdsetter aktiviteter som ikke kan gjennomføres i klasserommet. Dette kan medføre at de får muligheten til å fremme andre kvaliteter som kan resultere i at styrkeforhold og maktfordeling blir utjevnet blant elevene (Jordet, 2010).

Ønske om mer medbestemmelse i valg av aktivitet kom fram i elevfortellingene, de ønsket mer medbestemmelse i valg av aktiviteter på uteskole. Det kan være at elevene ikke følte tilhørighet til gruppa og at dette svekket deres muligheter til medbestemmelse (Haug, 2014). På en annen side kan det være at de ikke har ytret ønske eller benyttet seg av muligheten til å drive med den bestemte aktiviteten. Dette kan ses i sammenheng med intervjuers observasjoner av noen av elevene, da de ble opplevd som sjenerte. Mulig elevenes behov for å søke bekreftelse fra andre har gjort at de ikke ønsker å si ifra at de ønsker å drive med en bestemt aktivitet i frykt for at andre får negative reaksjoner. Det kan i så fall indikere

på at elevene ikke opplever å bli anerkjent eller aktivt deltar i fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017).

Sosial inkludering skjer mer på uteskole enn i klasserommet, kom fram i elevenes beskrivelser av sine erfaringer. Selv om de forteller om både positive og negative erfaringer med fysisk aktivitet i uteskole, kan de positive erfaringene relatert til lek indikere på spontane fysiske og sosiale reaksjoner bidra til inkludering (Jordet, 2010). Når elevene forteller om negative erfaringer trekker de fram kroppslige ubehag og utfordringer, samt krangling og plaging som kan oppstå når de er på uteskole. Det kan tyde på at elevene er mer bevisst på hvordan kroppen fungerer og reagerer som fører med økt bevisstgjøring av seg selv i verden (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019).

5.2.2 Negative opplevelser med sosial inkludering

Elevenes erfarte utestengelse, uenighet og inkludering som utfordrende side ved sosial inkludering.

Utestengelse forekom når *elever gikk alene*, og når det ble sagt fra de andre at «du ikke får være med». At elevene går alene er ikke nødvendigvis utestengelse, men kan også være et uttrykk for at de ønsker å ha alenetid. Når elever ofte erfarer at de ikke får lov til å være med de andre elevene, kan oppleves som utestengelse fra fellesskapet og en negativ faktor med hensyn til sosial inkludering. Selv om det ikke nødvendigvis er slik at elevene utestenger hverandre med vilje. Haug (2014) beskriver at utestengelse kan være en følge av svikt i systemet. Elevenes følelse av å være inkludert kan også være påvirket av i hvilken grad de opplever å være medbestemmende. Gjennom intervjuene med elevene kom det frem at de ønsket mer medbestemmelse i undervisningen. Om det ikke er tilrettelagt for medbestemmelse, kan det gå utover dynamikken i klassen, noe som kan forklare at det oppstår krangler og konflikter på uteskole (Nilsen, 2017).

Uenigheter kom fram i elevenes beskrivelser gjennom at elevene trekker seg unna når noen blander seg og prøver å løse konflikten. Dette kan oppstå i situasjoner der elevene føler egne eller andres interesser er truet, noe som kan føre til stress (Lazarus, 2009). Når elevene opplever mye stress på uteskole, kan gå ut over hvordan de har det og dermed hvordan de opplever å være inkludert. Bakgrunnen for at elevene krangler kan være relatert til hvor forskjellige de er i tillegg til en motivasjon på å mestre. Det kan tolkes som at elevenes livsverdener er ulike, hvor deres sannheter kolliderer (Gadamer, 2004). Elevene kan med det oppleve å ha stor tiltro til egne ferdigheter og kunnskap, hvor de har mestringsforventninger

som ikke møter forutsetningene (Bandura, 1997). Elevene fortalte at de er motiverte til å mestre, men at dette kan gå ut over deres eget humør om det tar for lang tid og påvirke temperaturen i diskusjoner mellom elevene.

Ignorering av konfliktfylte situasjoner fra elever som utestenger påvirket elevenes opplevelse av å være inkludert. Eleven som utestenger opplever mindre grad av deltakelse og tilhørighet, fordi vedkommende trekker seg ut av situasjonen, som fører med at eleven også ekskluderer seg selv fra inkluderingen i fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017). Utestengelse forekom også når det ble sagt «du ikke får være med» av andre. Eleven som utestenger følger ikke sine forpliktelser for inkludering overfor medelevene, noe som fører til at den utestengte opplever mindre grad av inkludering (Sigstad, 2017). Situasjoner som hvor elever erfarer å ikke få lov til å bli med, kan føre til at eleven opplever å ikke være en del av fellesskapet. På en annen side har elevene fortalt at de har andre rundt seg på skolen som bryr seg om dem, noe som kan indikere på at elevene opplever tilhørighet, deltakelse og medvirkning (Sigstad, 2017).

5.3 Faglig inkludering i uteskole bidrar til mestring

Elevene forteller om positive mestringserfaringer, der de beskriver ulike måter å samarbeide på for å løse problemstillinger og har en sosial innfallsvinkel på å løse faglige utfordringer. Uteskole er en læringsarena som kan bidra til at elever som opplever ordinær klasseromsundervisning som utfordrende både faglig og sosialt, kan erfare mer mestring i skolehverdagen (Jordet, 2010). Dette kan styrke deres relasjoner til andre elever og lærere, da det åpner for å organisere undervisningen på andre premisser.

5.3.1 Faglig samarbeid

Samarbeid som en støtte til å løse faglige problemer og oppgaver kom fram som sentralt i elevenes erfaringer fra uteskolen. Elevene forteller at de foretrekker å jobbe i par, og at læreren kom med hjelpespørsmål når oppgavene ble utfordrende. Gjennom samarbeid i grupper kan elevene bidra som støtte overfor hverandre og dermed løfte hverandre fram og komme til et høyere utviklingsnivå, enn når elevene løser oppgavene alene (Vygotsky, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Motivasjon gjennom samarbeid til å gjøre en faglig innsats fant elevene ved å jobbe i par og å mestre oppgavene. Mestringsforventningene til elevene var på denne måten knyttet

til deres forventninger og motivasjon til å mestre gjennom samarbeid med andre (Bandura, 1997). Videre forteller elevene at de ikke ga seg før de fikk det til på en bedre måte. Dette samsvarer med Banduras (1997) forventning om mestring, der det er beskrevet at man utvikler større motivasjon av gode mestringserfaringer. Når elevene opplever lite grad av mestring, kan dette hemme motivasjonen til å gjøre en innsats. Dette samsvarer med det Jordet (2010) sier om at når elevene ikke opplever at de har gode nok relasjoner med elevene de samarbeider med på uteskole, kan dette gå ut over elevenes motivasjon.

Å takle motgang og det som er faglig vanskelig, kom fram som negative mestringserfaringer. Med det menes situasjoner der elevene følte at de hadde mislyktes, eller der utfordringene førte til negative opplevelser. Elevene fortalte om negative opplevelser når de faglige oppgavene ble for vanskelige, og når det ble vanskelig og slitsomt å tenke. Dette kan ha sammenheng med at elevene kan ha opplevd negative mestringserfaringer i lignende situasjoner tidligere, eller at de har begitt seg ut på for vanskelige oppgaver i forhold til forutsetninger (Bandura, 1997). Dette kan også gå ut over motivasjonen for læring, samtidig som de vil oppleve mindre mestring av at de ikke erfarer å møte eller løse utfordringene på egen hånd (Seligman & Maier, 1967).

Elevene trives på uteskole, men knytter ikke fag til uteskole. Når elevene beskriver hva som gjør at de trives på skolen bruker de begreper som ikke er direkte tilknyttet skolefag. Elevene kan fortelle at de liker aktiviteter som også har faglig innhold, noe som tyder på at fagene er tatt med i undervisningen ute. Elevene kan med det glemme at de jobber med fag, hvor det kan påvirke elevenes syn på uteskole på flere måter. Eksplisitt forteller de om positive opplevelser relatert til frilek, spikking, lage bål og leke. Når elevene kommer med de nevnte beskrivelsene er det usikkert om de forstår viktigheten av uteskole, hvor seriøst de tar læringsarenaen, hvordan dette påvirker faglig læringskurve og påvirkning på motivasjon for faglig læring. Dette er et dilemma ifølge Nergaard et al. (2009) som veier grunner for og i mot og konkluderer med at elevene som har færre mestringserfaringer kan dra fordel av uteskole som læringsarena. På en annen side kan elevenes utsagn kobles til sosiokulturell læringsteori, der elevene lærer gjennom deltakelse i et sosialt miljø sammen med andre (Vygotsky 1979). Ved å se elevenes erfaringer fra dette perspektivet bidrar uteskole tydelig med elevenes utvikling og læring, uavhengig av faglig innhold. Elevene er en del av det inkluderende praksisfellesskapet på uteskole, der de kan dele deres felles interesser med hverandre gjennom samarbeid med praktiske oppgaver (Wenger, 1998). På denne måten utvikler elevene sin egen identitet, noe som kan hjelpe dem videre i dannelsingsprosessen (Leirhaug & Arnesen, 2013).

5.4 Uteskole som organisatorisk og fysisk ramme for inkludering

Elevene sammenlignet uteskole med klasseromsundervisning. Dette kan være en naturlig reaksjon, da elevene i den norske skolen tilbringer mye tid innenfor og ikke utenfor klasserommet. Det kan også være lett for elevene å skille mellom de to læringsarenaene fordi organiseringen og det fysiske miljøet i grove trekk enten foregår inne eller ute.

5.4.1 Uteskole som supplerende læringsarena

Elevene erfarte at det var positivt å lære fag på en annerledes arena enn klasserommet, og at det hadde en positiv innvirkning på deres utvikling.

Uteskole versus klasserom som læringsarena, opplevde elevene at uteskole var et godt tilbud der de fikk gjøre andre aktiviteter som ikke krevde at de satt stille, slik som de måtte i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med det Christiansen og Moser (2002) sier om sammenheng mellom utviklingen av kognitive og fysiske ferdigheter. Det er usikkerhet rundt hva som påvirker hva, men utvikling innen det ene området fører til utvikling av det andre. Elevene kan bekrefte at de opplever mer mestring på uteskole, enn i klasserommet. Dette kan understøttes av det som Jordet (2010) hevder om at uteskole kan være en god arena for læring, som et supplement til klasseromsundervisningen.

Uteskole som arena for å være ute å få frisk luft. To av elevene fortalte at de likte å være ute “for å trekke frisk luft i kroppen”, og her presiserte de at det å være ute i frisk luft var godt for kroppen. Elevenes beskrivelse kan kobles til at uteskole legger til rette for mer spontan fysisk aktivitet, noe som kan falle elevene mer naturlig enn å sitte stille på en stol (Jordet, 2010).

Legitimering av uteskole som faglig læringsarena, kom det fram at elevene ikke var så opptatt av fag og hadde ulike erfaringer med grad av faglig mestring på uteskole. Nergaard et al. (2009) viser til at uteskole kan kamuflere faglige mål i undervisningen, og dette kan føre til flere mestringsopplevelser blant elevene. Dette kommer også frem i svarene til elevene om hva de forbinder mest med positive og negative sider ved uteskole, hvor elevene legger stor vekt på frilek, være med venner og løpe for å nevne noe. Dette kan være uttrykk for at elevene ikke var så opptatt av de faglige mål i uteskolen som læringsarena, og at uteskole fremstår som en fri arena der elevene ikke trenger å vie oppmerksomheten mot bestemte fagorienterte kompetansemål og faglig mestring.

Positive erfaringer med inkludering på uteskole overskygger de negative. Elevene som deltok i denne undersøkelsen opplevde at de stort sett var inkludert i uteskole, og en arena de trives på, i tillegg til å være en arena der de opplever mer mestring enn i klasserommet. En elev fortalte at det beste med uteskole var å ha det gøy, løpe og samarbeide i grupper, noe som det ikke mulig å gjøre inne i klasserommet på samme måte. Han fortalte også om at han ikke likte krangling og erting som ikke direkte påvirker denne eleven, men at han ikke syntes dette ikke var greit å gjøre mot hverandre. Han ga tydelig uttrykk for at han ikke likte å være verken deltaker eller observatør når det foregikk krangler på uteskole og som foregikk like ofte i klasserommet som ute. Dette kan ha sammenheng med at organiseringen i undervisningen på uteskole er vanskeligere enn i klasserommet, da elevene er spredt over et større område med friere tøyler når de har frilek (Jordet, 2010). Dette kan gi rom for at erting og krangling kan forekomme hyppigere, da det ikke er like lett for læreren å ha oversikt. Utsagnet alene indikerer på misnøye med uteskole, men at helhetsinntrykket er positivt, og at elevenes glede med å delta i lek og aktiviteter sammen med andre på uteskole, veiet opp for de negative sidene ved uteskole.

Å oppleve seg selv i verden gjennom kroppen. Elevene forteller at de lærer gjennom bevegelse og praktiske oppgaver på uteskole. Dette samsvarer med med den fenomenologiske tilnærmingen, der de opplever naturen og omgivelsene gjennom kroppen (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019, Duesund, 1995; Jordet, 2010). I tillegg til at elevene trives og har det gøy på uteskole, er dette argumenter for å ta elevene oftere på uteskole. Selv om det er gode argumenter for uteskole, bør ikke den faglige undervisningen foregå primært på uteskole. Dette med bakgrunn i at når uteskole dominerer skolens organisering av undervisningen, vil det være i strid med det Jordet (2010) hevder at uteskole kun skal fungere som en supplerende læringsarena. I henhold til læreplanens mål kan uteskole være vanskelig å organisere, kan ta lenger tid å planlegge og elevene vil ikke få like stort faglig utbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.0 Avslutning og konklusjoner

I denne masteroppgaven har det vært gjennomført fire livsverdensintervjuer som baserte seg på problemstillingen: Hvordan opplever elever med lærevansker inkludering i uteskole? Formålet var å finne ut av forskningsspørsmålene som var hvordan elevene opplevde inkludering på uteskole og hvordan de opplevde mestring og trivsel på uteskole.

6.1 Hvordan uteskole bidrar til inkludering

Elevene fortalte om positive opplevelser med sosial inkludering. De opplevde å ha positive dialoger og omsorg til hverandre, samt at de kunne dele inntrykket av at sosial inkludering fremmet trivsel på uteskole. For at elevene skal oppleve større grad av inkludering, kan det legges til rette for mer medbestemmelse og forebyggingsarbeid relatert til utestengelse, uenigheter og ignorering. Elevene som deltok i studien fortalte at de opplevde mer sosial inkludering på uteskole, enn i klasserommet.

6.2 Hvordan uteskole bidrar til mestring og trivsel

Elevenes mestringsforventninger var svært ulike, der enkelte kan ha utviklet lært hjelpeløshet og andre har ambisjoner ut over egne ferdigheter. De har sosiale innfallsvinkler for å løse faglige utfordringer, men noen ganger opplever elevene at det ikke holder. Elevene forteller at det i enkelte situasjoner er vanskelig å tenke og at det de forbinder med uteskole kan gå ut over legitimeringen av læringsarenaen. På en annen side vil uteskole kunne bidra til å forbedre prestasjonene, også inne i klasserommet.

Uteskole kan bidra til mestring ved at elevene føler de kan bidra i fellesskapet og å samarbeide for å løse oppgaver. De inkluderer hverandre i læringsprosessen og erfarer hvordan de samhandler med hverandre. Elevene trives på uteskole, men knytter ikke fag til læringsarenaen. På en annen side klarer elevene å konsentrere seg om oppgavene ved å legge vekt på andre læringsmål enn rent faglige og dette kan bidra til økt mestring. Når elevene tilegner seg gode mestringserfaringer kan det bidra til at de takler mer motgang.

6.3 Hovedkonklusjon av hvordan elever med lærevansker opplever inkludering i uteskole

Ved å implementere uteskole i elevenes undervisningshverdag bidrar det til å utvikle elevene på deres dannelsesreise til å bli reflekterende, kritisk tenkende mennesker med bakgrunn i å erfare verden gjennom kroppen. Når det kommer til inkludering så opplever elevene både å bli innlemmet i fellesskapet, å bli utestengt og å være uenige med andre, noe som går ut over deres trivsel. Elevene viser omsorg for hverandre og opplever trygghet ved å ha støtte fra elever og lærere, noe som fremmer både trivsel og inkludering. Elevene er motiverte og erfarer å samarbeide for å kunne løse faglige og sosiale problemer. De opplever at det forekommer mer inkludering på arenaen uteskole, enn i klasserommet. Det samme gjelder mestring, hvor elevene har flere positive mestringserfaringer på læringsarenaen uteskole, enn i den undervisningen som foregår i klasserommet. Likevel opplever elevene motgang når de får faglige oppgaver som det kan være vanskelig for dem å forstå og tenke løsninger, men motivasjonen for å prøve mer på uteskole gjør at de takler motgang. Elevene trives på uteskole og knytter det ikke til fagene, men til erfaringene på læringsarenaen. Selv om elevene ytret et ønske om mer medbestemmelse, presiserer de at de positive erfaringene fremmer trivselen. På denne måten bidrar uteskole til å fremme inkludering, mestring og trivsel.

6.4 Styrker og svakheter ved metoden i oppgaven

Denne oppgavens styrke er basert på detaljinformasjonen som er samlet fra de fire informantene. Informasjonen som framkom, er unik og representerer kun opplevelsen av inkludering i uteskole for de fire elevene som deltok i studien.

Selv om det har vært et fokus på å unngå misforståelser, kan dette ha fremkommet ved analyse og tolkning av data. Jeg tolker basert på min egne forforståelse, og derfor var det viktig å ha med kontrollspørsmål og å stille oppfølgingsspørsmål for å bekrefte eller korrigere forståelsen.

6.5 Implikasjoner

6.5.1 Hvordan kan skoler forhåpentligvis bruke resultatene

Målet er at skoler kan bruke resultatene i arbeid med inkludering, mestring og uteskole som supplerende læringsarena. Denne oppgaven bringer fram elevperspektivet, da fokuset gjennom hele oppgaven har vært å løfte fram elevenes opplevelser og erfaringer. Elevene som deltok i studien møtte på utfordringer med inkludering, noe skolen bør arbeide mer med og kan relateres til Nilsens (2017) dimensjoner for inkludering. Skolens oppgaver blir å styrke elevenes faglige utfordringer ved medbestemmelse, arbeide mot å forebygge sosiale utfordringer som utestengelse, uenigheter og ignorering, og organisatoriske utfordringer ved å strukturere timeplan og plassering av lærere. For at budskapet skal kunne nå ut til voksne i skolen, blir det skrevet en artikkel i etterkant av studien. På denne måten kan man sikre flere lesere som heller leser tidsskrifter over masteroppgaver.

6.5.2 Hvilke forskning trenger for å få vite mer om uteskole og inkludering

For å få mer informasjon om hvordan elevene opplever inkludering i uteskole, kan det i videre forskning være aktuelt å foreta observasjoner av elevene i uteskole. Elevene trakk flere ganger frem forskjeller mellom uteskole og klasserommet, hvor et intervju kunne basert tematikken rundt dette og bidratt til å samle relevant informasjon. Det er også en mulighet å utarbeide et intervju som tar utgangspunkt i utfordringer skolen står ovenfor fra denne studien og stille dette til lærere på skolen. Tematikken kunne være rettet mot hvordan lærere jobber mot dette og hvor de ser forbedringspotensialer.

7.0 Litteratur

- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt forlag.
- Bagøien, T. E. & Storli R. (2013). *Lag en naturlekeklass: i barnehage og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater (NOVA Rapport 8/18)*.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/5128/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy – The Exercise of Control*. Worth Publishers Inc.
- Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Kirke- og undervisningsdepartementet.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/20f55abf348a43aa24c4eda233d1eb7f?lang=no#0>
- Brandtzæg, I. Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher. *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (s. 57–71). American Psychological Association.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17–80). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bruner, J. (1996). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Books.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. S. Nilsen (red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 90–114). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, C. B. (2019). Elevers sosiale selvoppfatning og lærerens arbeid med psykososialt læringsmiljø. M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (red.). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm AS.
- Buli-Holmberg, J. Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen. *Kultur for tilpasset opplæring*. (s. 13–32). Cappelen Damm AS.
- Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet*. (IS–2412).
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sosiookonomisk-status-og-barn-og-unges->

- [psykologiske-
utvikling/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf/ /attachment/inline/61d6a93f-8373-42f6-8ece-489e381c5696:53bcdb908664966042380887179cdc51d757505e/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf](#)
- Cherry, K. (2014). *What is learned helplessness*. <https://www.verywellmind.com/what-is-learned-helplessness-2795326>
- Christiansen, K. & Moser, T. (2002). *Sammenhengen mellom motorisk og språklig-kognitivt funksjonsnivå hos 11/12 åringer*. Høgskolen i Østfold. <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148538/hefte2-02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8. utg). Routledge.
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The elementary School Journal*, (85, s. 5–20). <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461388>
- Cresswell, J. W. & Cresswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, quantitative & mixed methods approach*. (5. utg.). SAGE Publications Inc.
- Dalen, M. Rygvold, A. S. & Theie, S. (2017). Utenlandsadopterte - en del av mangfoldet i barnehage og skole. S. Nilsen (red.). *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 241–265). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- de Vaus, D. (2014). *Survey in Social Research*. (6. utg.). Routledge.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget AS.
- Elstad, J. I. (2005). *Sosioøkonomiske ulikheter i helse: teorier og forklaringer*. (IS–1282). <https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/sosial-ulikhet-pavirker-helse-tiltak-og-rad/Sosio%C3%B8konomiske%20ulikheter%20i%20helse%20Teorier%20og%20forklaringer.pdf/ /attachment/inline/dd9ac09e-a418-4998-9d23-c106344cd969:ff13a106c65903f65cb8a932db54ce069fa1d931/Sosio%C3%B8konomiske%20ulikheter%20i%20helse%20Teorier%20og%20forklaringer.pdf>
- Elstad, J. I. & Barstad, A. (2008). Sosiologiske perspektiver på psykiske plager. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. (3. utg.). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/issn.2535-8162-2020-01-02>

- Engebretsen, C. H. (2017). *Jeg og de andre. Sosial selvopppfatning i skolen til elever som er i en sårbar opplærings situasjon*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58164/1/Sped-4090-Masteroppgave-Christian-B--Engebretsen.pdf>
- Fasting, R. Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (s. 85–90, 2). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Forlaget Systime.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag Akademisk.
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2019). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier*. Klim
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfld=150459>
- Lassen, L. M. (2017). Inkludering ved å fokusere på elevers resiliens og “well being”. S. Nilsen (red.). *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 135–154). Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. S. (2009). *Stress og følelser. En ny nytelse*. Akademisk Forlag.
- Leather, M. (2018). A critique of “Forest School” or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. (s. 5–18, 21). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s42322-017-0006-1>
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Kapittel 6: Friluftsliv – et hovedområde i kroppøvingfaget? A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem. *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (3. utg.). SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 6. (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen – med et blikk på lærers rolle. M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (red.). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm AS.
- Nergaard, S. Jahnsen, H. Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Lillegården Kompetansesenter. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2440018/den-ene-dagen-artikkel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring— «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?ch=13>
- NOU 2015:2 Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. S. Nilsen (red.). *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i skolen. I. E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615–642). Cappelen Damm.
- Olsson, A. B. S. & Vågan, A. (2015). *Mestring*. Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

- Ovesen, M. H. & Ovesen, M. (2010). *Uteskole – en arena for inkludering*. [Masteroppgave]. Nord Universitet. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2677663/OvesenOvesen.pdf?sequence=1>
- Rist, M. (2019). Minoritetselevs tilhørighet i skolen. M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (red.). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm AS.
- Seligman, M. E. P. & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1–9. doi: 10.1037/h0024514
- Sigstad, H. M. H. (2014). Characteristic interviews, different strategies: Methodological challenges in qualitative interviewing among respondents with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(2), 188–202. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/1744629514523159>
- Sigstad, H. M. H. (2017). Vennskap på like fot – inkludering av elever med utviklingshemming. S. Nilsen (red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 199–219). Universitetsforlaget.
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J. & Morken, I. (2021). Succeeding in inclusive practices in school in Norway – A qualitative study from a teacher perspective. *European journal of special needs education*. 1-14. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stampe, P. (2020). *Uteskole – en inkluderende læringsarena for elever med spesielle behov? – En casestudie om hvordan uteskole fungerer for elever med spesielle behov*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80324/11/Masteroppgave--Pernille-Stampe.pdf>
- Statped. (2021). *Om læreversker*. <https://www.statped.no/lareversker/om-lareversker/>
- Tangen, R. (2020) Elevers skolelivskvalitet. E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen. (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 680–701). Cappelen Damm Akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17–80). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (3.utg). Fagbokforlaget.
- Thomas, J. Nelson, J. & Silverman. (2015). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Vygotsky, L. S. Cole, M. John-Steiner, V. Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society. The development of higher order psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

8.0 Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide elev

Vedlegg 2: Bakgrunnsspørsmål til lærer

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD

Vedlegg 5: Koding i tabell

Vedlegg 1: Intervjuguide elev

Kort om meg selv:

Jeg heter Frida, studerer spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo og har lærerbakgrunn. Skriver en oppgave om hvordan elever opplever inkludering i uteskole, noe jeg ønsker å lære mer om. Ved å delta på intervjuet, så kan du hjelpe meg med akkurat dette. Intervjuet vil handle om hvordan du opplever inkludering i uteskole og jeg har derfor skrevet et par spørsmål som angår dette. Jeg har med meg en båndopptaker som tar opp intervjuet og jeg anbefaler at du derfor ikke nevner navn på andre elever. Vi har satt av 1 time til intervju. Det kommer ikke videre

Generelt

Først vil jeg stille deg noen korte spørsmål om hvem dere er, hvor ofte dere er på uteskole og hva dere gjør. Vi begynner med:

- Hvilken klasse går du i?
- Hvor gammel er du?
- Når har du bursdag?
- Er det noe du liker bra på skolen?
- Er det noe du liker mindre på skolen?

1. Trivsel

Så går vi over på hvordan du trives på uteskole. Med trivsel mener jeg hvordan du har det når du er på uteskole. Og hvordan du har det når du eller andre har eller ikke har det bra. Her ønsker jeg fortsatt kun å høre med deg om hva du gjør og hvordan du har det.

- Hvordan har du det på uteskole?
 - eks. med det mener jeg hvilke følelser du forbinder med uteskole. Er du glad, lei deg? Hva gjør du når du har det bra...
- Hva liker du/liker du ikke med uteskole?
- Hva er det som gjør at du liker deg på uteskole?
 - kan du gi et eksempel på når du har det bra på uteskolen?
- Hvordan opplever du at de andre har det bra eller ikke bra?
 - Hvordan ser de om du har det bra eller ikke bra?
- Hender det noen ganger at elevene plager hverandre?
 - hender det at de plager deg?

- hva gjør du da? snakker sammen, gå til en voksen?

Samspill med andre elever

Nå går vi over på hvordan det er å være med andre. Det kan være elever, assistenter og lærere som er tilstede i uteskolen. Her er det ingen svar som er rette eller gale. Det er ikke alltid så lett å gjøre det de voksne sier vi skal gjøre. Derfor går det helt fint om du gjør noe annet. Jeg ønsker som sagt kun å høre med deg om hva du gjør og hvordan du har det.

- Hvem er du mest sammen med på uteskolen?
- Hva gjør du når du er sammen med de?
- Hva gjør at du har lyst til å være med andre elever?
- Hvordan opplever du at elevene støtter og hjelper hverandre?
- Hvordan opplever du at de bryr seg om deg?

Inkludering

- Hva er inkludering for deg?
- hva gjør du når du ser at noen andre blir holdt utenfor?
 - er det en grunn til at du gjør akkurat dette?

2. Faglige/sosiale mestring og utfordringer

Det siste temaet handler om hvordan du føler at du får til det du gjør. Det har derfor ikke noe å si om hva andre mener du får til. Det er ikke alltid så lett å gjøre det de voksne sier vi skal gjøre. Derfor går det helt fint om du gjør noe annet. Det er selvfølgelig hvordan du har det og hva du gjør som er viktig.

- Kan du gi eksempler på hva dere gjør når dere jobber sammen?
 - hva gjør dere når dere får til å løse oppgavene?
 - hva gjør dere når dere ikke får til å løse oppgaver?
 - f.eks. hvordan løser dere uenigheter og krangler?
- hvordan jobber dere med skolefag (f.eks matte og krø) ute?
 - fortell meg om hva du synes er bra med det?
 - og/eller hva du ikke liker?
 - er det noen fag du liker bedre enn andre?
 - fortell meg hvorfor.
- hva tenker du om å bruke kroppen (være fysisk aktiv) når du jobber med oppgaver på uteskole?

- positive sider
- negative sider

Generelt

- Hva synes du er det beste med uteskole?
- hva er det vanskeligste med uteskole?
- Er det noe du ønsker å legge til?

Takk for at du deltok!

Vedlegg 2: Skriv til lærer

Spørsmål

- Hvor mange elever er med når du har uteskole?
 - flere klasser/delte klasser/grupper
- Hvor mange lærere?
- Hvor ofte har dere uteskole?
- Hva gjør dere på uteskole?
- Hvorfor denne eleven?

Utvalg

Utvalg av skole er satt gjennom en avtale fra et overordnet forskningsprosjekt i regi av universitetet i Oslo. Alle informanter går på samme skole og har derfor like geografiske forutsetninger. Med andre ord har elevene samme grunnlag for begrensninger og muligheter når det gjelder hvor de er og hva de kan finne på under uteskolen.

Grunnet begrensninger i oppgavens omfang av tid er utvalget på fire elever. De går 5-7. trinn på en skole på østlandet. Elevene er kjent med begrepet uteskole og har deltatt på uteskole ti ganger eller mer fordelt utover året i løpet av 2020 og 2021. Eleven har generelle lærevansker definert som "Når lærevanskene gjelder alle/de fleste opplæringsområder, med bakgrunn i generell nedsatt kognitiv funksjon" statped, 2021. Informasjon utover det som er nevnt er anonymisert i lag med informantens identitet.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Dette er et spørsmål til deg om du er villig til å bli intervjuet om temaet:

Elevens erfaringer med inkludering i uteskole.

Formål

I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Masterprosjektet skal se på hvordan elever opplever trivsel, samspill og inkludering i uteskolen. Prosjektet vil se nærmere på hvordan eleven opplever mestring knyttet til de nevnte punktene ovenfor.

Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?

Frida Taagerud Aasgaard er ansvarlig for masterprosjektet. Hun går masterutdanning i spesialpedagogikk, institutt ved spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Masterprosjektet er en del av et større forskningsprosjekt i regi av førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg og førsteamanuensis Ivar Morken. Veileder for masteroppgaven er Jorun Buli-Holmberg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på barnetrinnet og har erfaring med uteskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å delta i et intervju med Frida hvor intervjuet blir tatt opp med båndopptaker. Hun vil i tillegg observere en time i uteskole.

Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvordan du opplever inkludering i uteskole. Det gjelder hvordan du trives, samspill med andre elever og hvordan du føler du mestrer utfordringene du møter.

Det er frivillig å delta

Om du skriver under på samtykkeerklæringen kan du når som helst trekke deg fra prosjektet. Du trenger ingen gyldig grunn for å trekke deg. Informasjonen som blir samlet inn vil være anonym og slettes i enden av prosjektet.

Personvern

Informasjonen du gir vil kun bli brukt til formålet samtykkeerklæringen beskriver. Navnet ditt og andre opplysninger som kan knytte informasjonen du gir til deg blir erstattet med kode. Informasjonen blir lagret sikkert på universitetets eget system der kun intervjueren har tilgang.

Dine rettigheter

Du har rett til å få innsyn i den informasjonen som omhandler deg underveis i prosjektet, få slettet personvernopplysninger, kopi av personvernopplysninger og du kan om ønsket sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Informasjonen du gir behandles basert på din underskrift på samtykkeerklæringen. Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert masterprosjektets behandling av personopplysninger som ivaretagelse av personvernregelverket.

Hva skjer med opplysninge dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2023. Ved prosjektslutt vil datamaterialet bli slettet.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter:

Veileder: Jorun Buli-Holmberg (tlf, mail)

Masterstudent: Frida Taagerud Aasgaard (tlf, mail)

Personvernombud ved Universitetet i Oslo: Roger Markgraf-Bye, e-post:

personvernombud@uio.no

med vennlig hilsen

Frida Taagerud Aasgaard

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Uteskole som inkluderingsarena for elever med lærevansker”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(signert av prosjektdeltaker, dato)

(signert av foresatte, dato)

Vedlegg 4: NSD godkjenning

5/31/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inclusive Practices

Referansenummer

267376

Registrert

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorunnbh@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

16.08.2019 - 31.12.2023

Status

14.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

14.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år).

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form

og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

Vi minner om at hvis en registrert/forelder tar kontakt om sine rettigheter/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Koding i tabell

Grønt er hva som er bra. Rødt er hva eleven ønsker eller hva som er vanskelig.

	Ada	Birk	Cai	Eira
Tema: Inkludering	<p>For å ha noen å leke med.</p> <p>Er med de andre elevene, fordi jeg vil ha noen å leke med. Hvis noen står alene så går jeg bort, jeg prøver å hjelpe til å følge dem bort til en voksen. Til en som er ledig og ikke noen som er opptatt. Når de andre fører meg til en voksen. Da har jeg det bra inni meg.</p> <p>Vi kan gå tur. Jeg liker å gå i skogen for jeg elsker å gå i skogen. Vi lærer å lage bål. Jeg syns det er veldig gøy. Jeg liker å være ute bedre enn inne fordi der kan man få frisk luft.</p> <p>Jeg skulle ønske jeg kunne bestemme hva</p>	<p>Fordi det ser gøy ut.</p> <p>Inkludering er å være snill og bra, og si fra til en voksen at noen utestenger en annen. Sier til han at jeg kan si det til en voksen. Når jeg går til en voksen og sier at en utestenger en annen, så sier hun at han skal få være med.</p> <p>Jeg har det veldig gøy. Jeg liker å gjøre aktiviteter der hvor det ligger lapper og man skal svare på spørsmålet. Jeg liker ikke krangler med gruppene. Det er i klasserommet, men mest ute. Det er en i klassen som kommer og sier stygge ting til vennen</p>	<p>Fordi det er gøy.</p> <p>Inkludering er noe man gjør hvis man spør om de vil være med.</p> <p>Vi bare går rundt. Vi pleier å snakke sammen. Tror ikke jeg spør så mange, men hvis de spør om å være med så sier jeg jo ja.</p> <p>Det skjer noen ganger at elevene plager hverandre, men ikke så ofte.</p> <p>Jeg har det fint. Vi pleier å leke. Jeg liker at vi har bål. Jeg liker frilek. Noen ganger</p>	<p>Fordi de er snille.</p> <p>Er noe man gjør hvis man spør om de vil være med.</p> <p>Er med de andre elevene fordi de er snille og jeg spør de hva jeg kan være. Så tar de det beste jeg har lyst til å være. De er veldig snille med meg. Først deler jeg litt mat med dem, så etter jeg har delt litt mat med dem så deler de veldig mye mat. Selv om jeg har gitt dem en liten bit av noe godt. Så når vi leker så liker jeg å være med andre som er snille mot meg og ikke slemme. Jeg spør mange om de har lyst til å være med på leken. Så svarer de ja eller nei. Noen blir med og noen blir ikke med. De jeg ser alene da, pleier jeg å gå til.</p> <p>Men etter vi har spist, så følger vi ikke med på den. Og da er det noen som ødelegger den. Så vi må byggen på nytt igjen. Ja, men jeg har vært med en som sa jeg var dum og sånt. Jeg prøvde å bli venn med henne, men det gikk ikke så veldig bra. Hun er egentlig bare litt slem. Hun prøver bare å tøffe seg. Det sier mamma i hvert fall. Jeg tror også at hun tøffer seg fordi hun er veldig streng i stemmen og sånt. Hun bryr</p>

	<p>vi kunne leke hver dag. Da skulle vi bare lekt harn.</p>	<p>min. Jeg liker å være i grupper når det er mye samarbeid. Beste med uteskole er å ha det gøy og løpe. Samarbeide i grupper. Gjør ikke det så mye inne. Får til flere oppgaver.</p> <p>Elevene kan plage hverandre. Jeg spør en voksen og de som plaga bare går vekk.</p> <p>Det vanskeligste med uteskole er å finne ut svarene på spørsmålene de voksne sier. På store lapper også stod det noe jeg burde kunne, men så glemte jeg det.</p>	<p>lager vi store leker fordi vi har masse plass å leke på. Når vi har frilek så har vi ikke en spesiell lek, men vi kan gå rundt.</p>	<p>seg ikke om hva andre sier. Så hun tøffer seg tror jeg nok. Og jeg liker ikke at andre skal bli utestengt. Jeg vet hvordan det er å bli utestengt av en lek. For det har jeg nemlig blitt gjort før. Han sa nei du får ikke lov å bli med, jeg skal leke med henne. Og da ble jeg lei meg fordi de drev å ledde. Også prøvde jeg å fortelle at jeg også ville bli med også bare løp de fra meg. De ville ikke leke med meg. Men, hun ville leke med meg, men han må liksom bestemme alt vi skal gjøre. Jeg orker jo ikke det, så jeg sier ifra til en voksen. Også kjefter de på han også går han bare fra en voksen.</p> <p>Når jeg skjønner ting så synes jeg det er gøy da. syns det var veldig gøy å spikke i skogen. Når jeg får det til, så klarer jeg det. Da blir jeg sånn..”ahh jeg vil gjøre det igjen.” Jeg gjør mye riktig i klasserommet også gjør jeg mye riktig på uteskole og begge deler er gøy. Jeg liker best å være ute med fagene, enn for å være inne med fagene. Jeg syns det er bedre ute enn inne for da trekker man frisk luft. Jeg tenker på at det er bra å ha frisk luft i kroppen sin. Det beste med uteskole er at jeg har frilek og jeg får leke med venner.</p> <p>Det vanskeligste er jo at jeg ikke får det til. At jeg ikke greier å tenke. Det er at jeg ikke får se vennene mine når jeg vil. Jeg tenker bare på vennene mine for jeg</p>
--	---	---	--	--

				<p>begynner bare å snakke med dem.</p> <p>Da ville jeg sagt den som ikke har sagt noe, hva føler du for hva vi skal gjøre. Så prøver vi det da og hvis ikke det går så tar vi bare neste runde og prøver igjen. Og prøver og prøver helt til vi greier det da.</p>
<p>Tema: Mestring og trivsel</p>	<p>Jeg liker best å jobbe to og to. Fordi da kan begge gjøre ting. Når vi er tre så har jeg ingenting å gjøre. Da lager vi presentasjoner. Det synes jeg er enkelt for da kan vi fordele likt.</p> <p>Krangler noen ganger når vi jobber på presentasjon. Noen ganger syns jeg det er slitsomt hvis vi skal gjøre noe vanskelig.</p>	<p>Hvis det er poster må vi samarbeide for å kunne svare.</p> <p>Hvis det er vanskelig spørsmål på gruppeoppgaver, så er det vanskelig å tenke for meg.</p>	<p>Noen ganger får vi lov til å hoppe over og tenke litt hardt og diskuterer i gruppa. Noen ganger sier vi til en voksen, så kan hun gi hint.</p>	<p>Når jeg prøver en gang så blir jeg fort sur fordi jeg ikke greier det. Så prøver jeg igjen og da får jeg det til litt, også prøver jeg igjen og da klarer jeg det mer, også mer og mer.</p> <p>Jeg begynner fort å gråte. Jeg klarer nesten ikke å holde det inne. Når jeg har fått det inni meg og prøver å få det ut. Når jeg klarer å få det ut klarer jeg å snakke om det og da begynner jeg å gråte igjen. Også kan jeg plutselig si det sånn strengt så kommer det plutselig ut "Kan du gå, jeg vil være alene." ehm.. Så sa jeg ifra til en voksen for det hjelper meg mere med å få det ut. Jeg er ikke så veldig flink på ting. Da venter alle på meg for da er mange ferdig. Når jeg ser at mange står der og venter på meg så føler jeg meg litt dårlig.</p>